The Hundred Languages of Children

儿童的一百种语言

南京师范大学出版社

编著 卡洛琳·爱德华兹
莱拉·甘第尼
乔治·福尔曼

翻译 罗雅芬
连英式
金乃琪

审定 朱家雄



"孩子有一百种语言，一百双手，一百个想法，一百种思考、游戏、说话的方式。一百种倾听、惊奇、爱的方式，一百种歌唱与了解的喜悦。"瑞吉欧·爱蜜莉亚，意大利北部的一个小镇，因其卓越的幼儿教育熠熠生辉，成为全世界教育家的灵感来源。瑞吉欧教育体系鼓励儿童通过各种可"表达的、交流的和认知的语言"，探索周围的环境并表达自我。作为阐释该体系的经典著作，《儿童的一百种语言》将带领你的眼睛越过高墙，开始一次探索儿童、发现儿童、教育儿童以及向儿童学习的奇妙之旅。

ISBN 7-81101-514-5
9 787811 015140 >

ISBN 7-81101-514-5/G·1035
(BL00411)　定价：58.00元

卡洛琳·爱德华兹
莱拉·甘第尼
乔治·福尔曼
编著

The Hundred Languages of Children

儿童的一百种语言

南京师范大学出版社

罗雅芬
连英式
金乃琪
翻译

朱家雄
审定

图书在版编目(CIP)数据

儿童的一百种语言/(美)爱德华兹,(美)甘第尼,(美)福尔曼编著;
罗雅芬,连英式,金乃琪译. —南京:南京师范大学出版社,2006.9
ISBN 7-81101-514-5/G·1035

Ⅰ. 儿… Ⅱ. ①甘… ②福… ③爱… ④罗… ⑤连…
⑥金… Ⅲ. 儿童教育 Ⅳ. G61

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 120192 号

著作权登记号 图字:10-2005-045 号
The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach
-Advanced reflections/edited by Carolyn Edwards, Lella Gandini,
And George Forman. -2nd ed.

书　　名	儿童的一百种语言
编　　著	卡洛琳·爱德华兹　莱拉·甘第尼、乔治·福尔曼
译　　者	罗雅芬　连英式　金乃琪
策　　划	温碧珠
责任编辑	侯宇岚　李　慧
出版发行	南京师范大学出版社
地　　址	江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电　　话	(025)86227729　86227739　83598289　86227759(传真)
网　　址	http://press.njnu.edu.cn
E - mail	ningyi101@163.com
印　　刷	江苏淮阴新华印刷厂
开　　本	787×1092　1/16　　**印　张** 31.5　　**字　数** 500 千
版　　次	2006 年 12 月第 1 版　2006 年 12 月第 1 次印刷
书　　号	ISBN 7-81101-514-5/G·1035
定　　价	58.00 元

出 版 人 闻玉银

编著者序

首先，我们要感谢本书各章节的作者与我们对谈，我们非常钦佩这群在本书中贡献出许多极具价值的想法，并与家长、教师和幼儿共事的作者。让我们特别感到十二万分荣幸的是，能够从瑞吉欧·艾蜜莉亚这么多的奉献者中，得到第一手以英文呈现的讯息。罗里斯·马拉古齐(Loris Malaguzzi)曾经为 *Bambini*(意大利文版的《幼儿》期刊)撰写文章与评论。对他而言，要将他那些足以集结成书的想法一下子记录在纸上是不太容易的。在这样的限制下，他不断修改他的文章，寻找更适合的词语与定义，以求为幼儿的文化与教育工作者所扮演的角色赢得尊敬。因此，我们对所有的付出者献上我们的谢意，特别是马拉古齐，因为他们信任我们有能力将这个在瑞吉欧·艾蜜莉亚小城有着卓越发展，进而遍布全世界的教育理念呈现出来。

许多个人和机构曾经协助这本书顺利出版。莱斯特·里特尔与维托利亚·波莱特协助翻译工作，阿利森·罗格斯与罗斯·潘宁通阅读部分手稿并且提供了极佳的意见。在视觉材料寻找与挑选方面，维·维奇帮了我们很大的忙；瑞吉欧·艾蜜莉亚市政府也授权我们翻印档案和展览目录里的照片与图画。瑞吉欧儿童基金会(REGGIO CHILDREN S. r. l.)、肯塔基大学、位于安赫斯特的麻州大学、位于林肯市的内布拉斯加大学，以及农业与自然资源局等，均慷慨贡献出机构内的资源，一起为这部复杂的手稿付出心力。卡洛琳·爱德华兹也感谢位于挪威的科学与文字书信学院，提供了一个丰富而专业的环境，使工作能顺利完成。Ablex 出版公司前任与现任的总裁沃尔特与荷伯特·琼森，为第二版的完成提供了永无终止的信赖。我们由衷地感谢这些年来，与我们一起共事的 Ablex 出版公司的许多优秀工作人员——安德列·莫利特、金伯利·伯格斯与安妮·特洛布利奇。最后，我们希望能向我们尊敬的 3 个家庭表达谢意，感谢他们

不间断的支援和鼓励。

卡洛琳·爱德华兹

（美国内布拉斯加大学心理、家庭及消费者科学系教授）

莱拉·甘第尼

（美国瑞吉欧教育取向联络人　麻州大学安赫斯特分校兼职教授）

乔治·福尔曼

（麻州大学安赫斯特分校教育系教授）

译者序

“小题大作”的瑞吉欧·艾蜜莉亚

有这样一个真实的故事：一个样样得第一的一年级小男孩下课后气急败坏地告诉辅导老师，她昨天为他检查过的语文习作被学校老师找出错误，他怕回家后被爸爸妈妈责备。辅导老师带着歉疚与不解，接过学校老师改过的本子，这是一道造句练习“××怕不怕××？××怕不怕××？”，学校老师给小男孩造的“鱼怕不怕刀子？鸡怕不怕砧板”打上了红色大叉。辅导老师认为小朋友联想力丰富、有创意，如果人和花草可以“怕不怕风吹”、“怕不怕雨打”，为什么鱼和鸡不能怕“刀子”和“砧板”这种同样是来自环境外力的威胁呢？然而，这类允许小朋友自由发挥的答案却是见仁见智：学校老师可以不同意这个答案，因为它不符合“标准”；小朋友也没错，他只不过忠实地反映出他在生活中对厨房的观察。学校老师也有实际的考量，因为如果太过鼓励标准之外的答案，学生将来面对考试时可能因此而失利。在这种教学顾忌之下，我们的得与失各是什么？

相较之下，瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育工作者对教育的态度则显得十分“小题大作”。他们的“小题大作”来自于尊重和幼儿有关的每一件事：把幼儿看作和任何人一样的独立个体，尊重幼儿的想法，接纳幼儿的个别差异，感激来自幼儿、老师、家长以及社区的任何微小贡献。所以，瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育工作者随时随地向幼儿、同事和家长学习。因此，在大部分成人眼中的一个既肮脏又无聊的水坑，对瑞吉欧这个大家庭来说则如获至宝，并以水坑为探索主题，进行了一连串有趣的项目课程活动。课程活动的成功，植根于人际之间的互动与合作。从整个社会生态的结构来看，瑞吉欧·艾蜜莉亚正是漂亮地运用了个人、家庭及社区之间这种既紧密结合又相互依存的关系。

本书的出版，希望像一颗投入湖中的石子，在沉入水底前，能为中国的幼教界产生一些小小的涟漪。书中的每一个关于瑞吉欧课程的小故事，尤其是整个课程的精神及哲学思考层面，皆能为我们的幼教环境带来启发。特别在本书后半部，我们将看到美国幼教学者在移植瑞吉欧课程过程中因文化差异所经历的挣扎与适应。因此，我们乐于见到的，并非原封不动地移植国外的幼教课程，而是在细心考量整个本土社会文化环境

种种因素后，创造一套属于我们自己的幼教课程。小朋友对 Kitty 猫、宠物精灵皮卡丘的沉迷程度是老师和家长无法理解的。仔细想想，如果我们也能用心体会、“小题大作”一番，或许现实中的任何事物都能为我们的下一代打开知识之窗，成为一条带领幼儿飞向奇幻世界的魔毯呢！

此译作能顺利完成，感谢心理出版社总经理许丽玉小姐对推广幼教理念的重视，陈文玲小姐的编辑与排版，彰师大特教系凤华副教授、纽约州立大学新帕兹分校外语系助理教授马里尼拉·加拉提对中文用词及意大利原文的诠释，让本书能尽量“忠于原味”，以及俄亥俄州立大学教育学院研究所洪慧英、罗雅瑜两位学妹在资讯收集上的援助。最后，感谢我们的家人在漫长的翻译过程中所付出的支援与鼓励。

罗雅芬

（美国俄亥俄州立大学儿童发展博士）

连英式

（美国俄亥俄州立大学幼儿教育硕士）

金乃琪

（美国俄亥俄州立大学儿童文学硕士）

中文版序一

近些年来，我国学前教育工作者对意大利瑞吉欧教育实践给予了相当的关注，也对反映瑞吉欧教育特点的著作《儿童的一百种语言》给予了特别的好评。瑞吉欧教育实践之所以引起广泛的关注，是因为它向学前教育工作者提供了一系列全新的概念：儿童作为学习者的本质，教师、家长和儿童之间的相互依存，社区致力于建立的一种文化环境，以探索和发现为导向的课程，等等。这些新的概念是与当今人们对世界教育的基本思考联系在一起的。

多年前，我收到了《儿童的一百种语言》的作者之一——乔治·福尔曼教授给我寄来的刚出版的样书，我一口气就读完了这本书，感觉到从心头涌现出来的一种冲动，从那时起就产生了把这本书翻译成中文的想法。后来，这本书的另一个作者爱德华兹访问华东师范大学，我曾与她讨论过将该书译成中文的有关事宜；翌年，在亚特兰大的全美幼儿教育年会上，这本书的三位作者再次与我商量了翻译的事。会后，爱德华兹专门为此来函，希望我着手进行此事，并由她与出版商商议版权问题。在我们组织专业人员进行翻译的过程中，我们知道台湾的心理出版社即将出版这本书，于是停止了原先的计划。现在，南京师范大学出版社获得了在大陆出版这本书的权利，这对中国大陆的学前教育工作者是件好事，希望这本书的出版能给中国大陆的学前教育工作者带来更多的回味和反思。

在对《儿童的一百种语言》原译本做改动的过程中，我重读了这本书，感受颇多，与以往感受不同的是，我会更多地从文化的视角审视瑞吉欧教育实践的价值。

我重新翻阅了当年爱德华兹给我写的信，信上这样写道："对于这本书的'国际版本'事宜，我与福尔曼、甘第尼作了商量，旨在能让这本书更能适用于美国以外的国家。这些版本应该略去一些与美国有关，而其他国家却不感兴趣的章节，因此，这些版本的重点最好放在主要章节上……"。当时，我对他们商议的结果并不十分理解，现在想来，爱德华兹等人的想法是有道理的，这不仅是因为瑞吉欧教育实践本身是特定的意大利

文化和政治的产物，而且还因为不同文化中的人对瑞吉欧教育实践会有不同的反响。

例如，瑞吉欧作为意大利的一个小城镇，这里的人们自从二战之后就一直争取孩子的教育权，并形成了家长参与教育的优良传统；这里民主观念深入人心，反映在幼儿教师家长共同参与幼儿园甚至市政的各项规划和活动。对于这样的状况，在不同文化中生存的人会赋予不同的价值。

在瑞吉欧，教育机构被看作是价值和知识被传递和被建构的地方，被看作是发展个人和集体文化的地方。教育的意义是与价值观紧密地联系在一起的，包括个体的价值观和各种文化，以及经由它们互动而形成的可感知的和可分享的价值系统。在思考瑞吉欧能给我国的学前教育改革带来什么问题时，我们应该明白每个社会、每种文化都必须解决自己的问题，学前教育的改革与创新，不可能不经过深层次的分析、调整和抉择，就可以从一个国家、一种文化移植到另一个国家、另一种文化。瑞吉欧教育实践给我国的学前教育会带来诸多启示，但是，中国大陆的学前教育工作者在对瑞吉欧做出反响时，必须站在自己的文化立场，通过跨文化的交流和对话，从瑞吉欧教育实践中汲取对我国学前教育具有借鉴意义的精华。

朱家雄

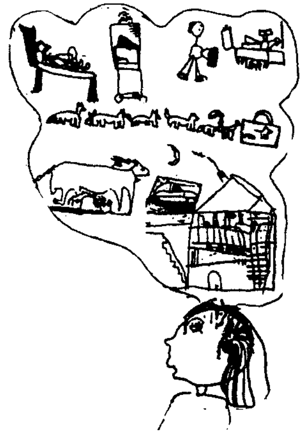
（华东师范大学学前与特殊教育学院教授）

中文版序二

南京师范大学出版社引进著作《儿童的一百种语言》，对我国儿童教育界来说是件好事、大事，该书对意大利的瑞吉欧教育模式进行了介绍和剖析，而瑞吉欧教育模式在20世纪后期世界幼儿教育领域可谓倍受赞誉。在参观瑞吉欧教育后，美国著名心理学家霍华德・加德纳认为美国的幼儿园和瑞吉欧相比是相形见绌，"在我的心目中，现今世界里，没有任何一个地方能够像瑞吉欧学校如此卓越出众"。加德纳认为瑞吉欧教育的领头人马拉古奇可以与教育史上最伟大的教育家福禄贝尔、蒙台梭利、杜威、皮亚杰相提并论。他认为，马拉古奇还有超出这些教育家的地方，那就是他使杜威等人的教育思想真正开花结果，变成了现实。和他的看法相同，美国著名教育学家杰罗姆・布鲁纳在参观后也由衷赞叹，说瑞吉欧的幼儿教育"是我见过中最为优秀的"，并把它称为"一个小城的奇迹"。《儿童的一百种语言》便是马拉古奇等人对瑞吉欧教育成功的奥秘的揭示。这部书在英语等语言国家风行一时，被台湾心理出版社翻译出版后又在汉语圈特别是港台地区产生了瑞吉欧教育研究的风暴。但由于大陆地区很难买到台湾版《儿童的一百种语言》，一些幼教界人士都是通过复印来阅读的，更多的人是通过他人的介绍而了解瑞吉欧教育的。现在南京师范大学出版社引进著作《儿童的一百种语言》，无疑可以解决幼教界进一步了解、研究瑞吉欧教育的现实需要，对于我国儿童教育学研究和教育变革具有重要意义。

刘晓东

（南京师范大学教育科学学院研究员）



《生活的联想》
5 岁幼儿们的作品
戴安娜学校

前 言

对瑞吉欧·艾蜜莉亚观点的补充

霍华德·加德纳

在近年来出版的众多关于教育的书籍中,极少书籍能出类拔萃。但是你手中正握着的这一本书却做到了。《儿童的一百种语言》这本整合了幼儿教育方式各方观点的书,记录了在意大利北部瑞吉欧·艾蜜莉亚一带发展了将近 40 年,综合了各家学派的一套幼儿教育模式。同时,这本书建构了对人类早期天性的一种反思,以及在不同文化环境下这种天性该如何被引导与刺激的方式。任何对幼儿教育感兴趣的人都应该读读此书,读过此书的人几乎都会被这本书中的一些经验所影响。

在本书的一开始,读者将一睹罗里斯·马拉古齐这位年轻、优秀的意大利教师,如何在第二次世界大战后开始对创立新学校感兴趣,以及如何由对建设新学校一时的醉心,转变为对幼儿终生的热爱。毫无疑问,马拉古齐——正如他被全球所公认的,是瑞吉欧的领导天才——这位思想者的名字的确可以与他心目中的英雄——福禄贝尔(Froebel)、蒙台梭利(Montessori)、杜威(Dewey)及皮亚杰(Piaget)相提并论。然而,远超过其他教育思想家的是,马拉古齐已经为教育社区的建立奉献了他的一生:一群与父

母、社区成员、成千的儿童共同努力多年,并拥有各类荣誉及专长的老师,建立了一个奏效的体制。

瑞吉欧的教育体系可简要说明如下:它集合了一个为儿童智慧、情绪、社会及道德各项潜能而仔细雕琢与指导的学校群。主要的教育方法是让孩子在美丽、健康及充满爱的环境下,参与长期的、有趣的项目活动。杜威致力于"进步主义"教育数十年,但是他所设立的学校却维持不到四年的光景。相较之下,瑞吉欧社区学校,胜于任何哲学理念及方法。它是马拉古齐重要的成就,世界上再也没有其他一个地方可以发现在革新性哲学理论与实践之间,能有如此紧密结合、共生共存的关系存在。

瑞吉欧所呈现的是众多个人与团体的成就,每项成就都有其特别的优点,该书便是以每个人对瑞吉欧的独特性及补充性观点来划分的。在瑞吉欧这一大家庭中,许多人就课程的教学、建筑设计与呈现、社区关系及丰富课程各方面集合他们的观点。从美国人的角度而言,它有着来自哲学家、影片制作家、"进步主义"教育家,以及许多深入研究瑞吉欧的小朋友和老师所进行的认知、情感及社会各层面项目活动的学者的影响。其中值得一提的是,上世纪 80 年代,一个由研究人员与教育人员所组成的团体在意大利瑞吉欧与美国麻省之间奔波,分享着他们的经验,并且发展属于他们自己的跨洲联络网。由于这些个人与团体的协助,瑞吉欧・艾蜜莉亚成为一个举世闻名的地方;他们也为大西洋两岸有兴趣的观众,详细解说它特殊的地方。

文字在书中是必备及主要的媒介,而本书中诸位作者为重新营造瑞吉欧・艾蜜莉亚的特殊情境,加上了各类照片及图表,以期在增添重要视觉成分上有令人满意的表现。而关于瑞吉欧・艾蜜莉亚的各类展览,以及最近问世的几卷影片、录影带,都传达出了这个教育取向的独特风格。当然,能够亲自前往瑞吉欧・艾蜜莉亚参观,更是一种无可取代的经验。无庸置疑地,这本书的出版将促成艾蜜莉亚・罗马格纳这个草木繁盛却又现代化的地区交通流量的增加。即使对那些已经相当熟悉瑞吉欧的人来说,这本书也提供他们不同于以往的更丰富的资讯。以我这个几年前有机会去参观瑞吉欧,而且从那之后仍与他们保持联系的人而言,我仍然能够从这本书中的每一页学到不同的东西。

在阅读《儿童的一百种语言》时,许多讯息使我内心受到反复冲击。我应该提及其中几个主要的冲击,这当中有几个是关于教育"进步主义"的方式。然而"进步主义"真正的理想却很少被了解,也许,这就是为什么在长期不断更新理念的过程之中,

共同奋斗的团队是必要的；这个团队必须为提升教育品质而发展出一连串的程序，同时又必须鼓励参与者的个人成长。有许多文章已探讨过幼儿心智的能量，但却仍无法窥探它们的全貌；而在瑞吉欧，教师们知道如何倾听幼儿、如何允许幼儿带头活动，以及如何运用灵活的方式去引导幼儿。幼儿们不用盲目地去达到成人要求的标准，而是通过社区的贡献来确保他们学习的品质；而这些学习成果皆来自于对每一个存在事物各个层面所表现出的无限关注，不论是对两位或三位幼儿所做出的决定、对刷子或颜色的选择，或是因惊喜而产生的反应。瑞吉欧成功地挑战相对立的两极：艺术相对于科学，个人相对于团体，幼儿相对于成人，玩乐相对于读书，小家庭相对于大家庭；进而在这些相对事物中，达到某种独特的和谐，并重新组合原本僵化的分类体系。

身为一位美国的教育学者，我也不可避免地受到某些矛盾事物的冲击。在美国，对幼儿的高度重视令我们感到自豪，然而对于幼儿诚挚表达的东西，我们却没有给予充分的重视。我们要求幼儿间的合作学习，但是我们却极少维持教师与行政人员之间的合作关系；我们要求艺术性的工作，但是我们却很少用心塑造一个可以真正支援并激发幼儿灵性的环境；我们要求家长的参与，但却不愿与家长共同享有所有权、责任以及成就；我们了解社区的需要，但是我们却时常只是立即分化为几个小的利益团体；我们欢迎探索式的方法，但是却没有信心让幼儿跟随他们自己的嗅觉及预感；我们要求辩论，但却时常摒斥它；我们要求倾听，但却更爱说话；我们是富足的，但是我们并没有保护那些能使我们维持如此局面，同时也支援他人富足的资源。在这些层面上，瑞吉欧是如此具有教育性的。当我们常倾向于诉诸口号时，瑞吉欧的教育工作者正不倦怠地工作着，以解决许多根本的、而且是本质上十分艰难的课题。

这好像在试图美化瑞吉欧，它是如此美好，运作如此成功，如果这样想的话，这将是一个错误。从这本书的文章中，我们可以清楚地知道，瑞吉欧在过去曾经经历过许多的挣扎，而且事实上，在任何一个有活力的团体所获得的成就中，冲突是永远不可能消失的。与天主教教会维持关系并不容易；在自治地区、省以及国家层级三者之间的政治抗争仍未终止，甚至连由幼儿所达成的美好开端也受到威胁，因为在不久的将来，更可能遭受到缺乏创新的中学教育体制的戕害。瑞吉欧之所以如此出色，倒不是因为它已找到能永久解决问题的良方，而是因为它能够无所畏惧地面对矛盾，继续严正地、创造性地尝试处理这些矛盾。

不管一个教育模式或体系如何理想，它总是立足在当地的环境中，没有一个人能够

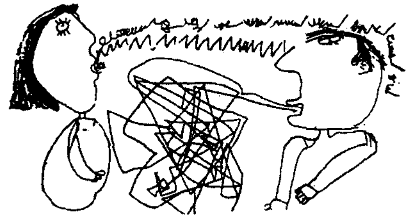
把瑞吉欧的戴安娜学校搬到美国新英格兰地区，也没有人可以把杜威的新英格兰学校搬到瑞吉欧·罗马格纳这个地区，但就像现在，我们可以有能允许我们在世界各地参观艺术创作的“无围墙博物馆”，我们也可以有“无围墙学校”，允许我们观察已在全球发展起来的教育实践。

我曾享有许多特权去参观世界各地的幼儿教育中心，而且也从各个不同的幼儿学校中获得许多。与其他的教育参观者一样，许多地方令我印象深刻：美国大城市里的儿童博物馆、斯堪的那维亚半岛无竞争压力的学习环境、中国对艺术技巧的支援性与精密性的训练、日本规划完善的解题活动以及在其他地方为培养儿童对多元种族和民族的敏感度所作的衷心努力。每一种教育环境必须用自己的方式，历经苦痛挣扎的过程，以期在个人期望与团体需求、技巧的训练及想像力的启发、家庭的尊重及对社区大范围的投入、认知成长的注意力及性情、情感及精神之间，找到适当的平衡点。

人类对冲击与压力有许多调节方式，在我的心目中，现今的世界里，没有任何一个地方能够像瑞吉欧学校如此卓越出众。当美国《新闻周刊》杂志在 12 月间以其一贯保守的态度选出“世界十大杰出学校”时，瑞吉欧在幼教领域的脱颖而出是无庸置疑的。对我而言，瑞吉欧是有效率且具人性的，它的学生们正持续见习着人性——一个或许将持续终生的学习过程。

感谢卡洛琳·爱德华兹(Carolyn Edwards)、莱拉·甘第尼(Lella Gandini)以及乔治·福尔曼(George Forman)等人在本书的编辑上所付出的心力，使得读者在现今世界可怕的激烈竞争下，能对瑞吉欧这个著名的教育事业有更多的了解。

(本文作者为美国哈佛大学教育研究所教授)



《困难的、曲折的、复杂难理解又重要的讨论》

5 岁幼儿们的作品

戴安娜学校

短 评

马拉古齐的故事，其他的故事

大卫·霍金斯

在莱拉·甘第尼的访谈里，罗里斯·马拉古齐所述说的非凡故事令我回想起初次与他见面的情景，一切历历在目。1990 年 3 月举行的盛大的瑞吉欧·艾蜜莉亚研讨会上，对研讨会的主题——“儿童的潜能与权利”，马拉古齐作了一次清晰、中肯的演讲。他的故事也令我想起在不同的时代、不同的地方人们曾口耳相传的其他故事，这些故事提及的各种努力都创造了教育实践的新模式——一些至少可以符合幼儿多方面才能的模式。许多例子的成功与否以评分表来决定，而更可悲的，是经常以能持续多久来定义的；然后人们将这些标准放在一起，经由数十年成人对儿童的忽略，及对其他事物先入为主的关注下，一条“黄金律例”于是产生。虽然教育是人类文明最古老且最重要的部分之一，其成功基本上只受到非主流传统的支持，却受到主流社会，甚至科学的好奇心与研究的忽视。这是一个真实的矛盾。相比之下，瑞吉欧·艾蜜莉亚这个辉煌的特例带来了许多的欣慰。

我认为其他的故事值得拿来提醒我们,马拉古齐指出了其中的一些,最主要是一些理论家。我想谈谈其中的一些人,在教育的领域里,正如其他领域一样,我可以大胆地说,好的理论大多是对成功实例的收获与回响;收获来自于对过去的实践,而理论更可以带来新的指导方针。一个理论与实践两者相辅相成的杰出例子,是由约翰·杜威所提出的。

大约一世纪前的杜威时代,在儿童教育领域中,一个非主流但却很优秀的实例已存在于美国。这个传统发展自 19 世纪 70 年代福禄贝尔幼儿园的经验,这类学校当时在美国扩张了两到三倍,我母亲当时也在福禄贝尔幼儿园接受基本教育。这些能力强的女教师所引导的学习过程是由福禄贝尔的基本教育理念所支持的,但是福禄贝尔这个先驱体系却衍生出理念运用的呆板与僵化(之后,蒙台梭利的影响也是如此)。这些投入发展的先驱教师正寻找新的理论认同与指导方针,在杜威这位有见地的哲学家以及心理学者的身上,他们找到了所要的东西,但是他们必须先教育这位资质优异的"学生"。杜威本身是一位大学讲师,除了那些能深切体认杜威学院的精神并领悟的人之外,杜威学说本身能发人深思但却枯燥无味。虽然许多当代的思想已经被杜威的阐释所影响,他的影响却在美国儿童教育的消磨下消失了。我很高兴这种伟大的哲学现今仍完好无缺地存在于意大利。杜威的重要性也令我联想到利迪亚·托那托(Lydia Tornatore)、南度·费罗格拉索(Nando Filograsso)及其他人。

时间往前推些,福禄贝尔在理论上将自己与黑格尔(Hegel)结合在一起,实务的应用上则与裴斯泰洛齐(Johann Pestalozzi)密切相关。约两百年以前,就在瑞吉欧·艾蜜莉亚不远的北部,裴斯泰洛齐在拿破仑的军队开战时期,解救了那些可怜的孤儿,并在儿童生命与才能的养成方面,发展出他个人的深刻见解。

时光再往前些,这些长期发展的成果在各地并不一致,实际的影响已在加拿大以及欧洲大陆地区成长。而在德国、法国与斯堪的那维亚一带,则产生不同的发展;在美国它一度很强盛,但是大部分已经被一般学校同化了,徒留"幼儿园"(Kindergarten)这个虚名。这整个国际性的故事需要被保存下来,这里我再增加一点有关英国的故事。英国的主要发展与美国十分类似,在 19 世纪的时候,这个小小的开始也是受到福禄贝尔与麦可米莲(McMillian)姊妹的影响。虽然在二次大战后,这个发展在美国受到忽视及排斥,但在英国却蓬勃发展起来。在英国某些地区,大部分的幼儿学校(5～6 岁)正如少数的小学(7～11 岁)一样,被迫彻底地转型。参观过其中一些好的教室的人可说是

获益良多。近年来，政策却压制或忽视这些先进的努力。但是教与学的新方法至少已经不再整个被倒置，我们仍可以从他们的成功与坚持中学习不少东西。

我提到英国的情况，是因为它使许多美国学者注意到我们正逢自己最好的传统消逝，结果形成一股寻求赶上英国幼儿学校的潮流。这样的竞争忽略了一段长期的发展历史。一棵扎根良好的树是不能如此简单地被放进飞机里，再运送到其他地方的。我们必须挽回我们固有的传统。

回顾这段历史后，再回到瑞吉欧·艾蜜莉亚及其他意大利地区奇特的历史背景，他们的儿童教育也是以类似的方式崛起、兴盛的。对我们这些在幼教的葡萄园里耕耘的人而言，瑞吉欧的历史及持续崛起的事迹中，有许多值得我们学习的地方，拥有社会支持的改革发展是特别值得我们美国人深入探讨的。但是对我们而言，这可能也是一个重大的错误，就像我们希望赶上英国幼儿学校的例子一样，我们期望的只是进口瑞吉欧的经验。如果只是倾向寻求"速成品"，这种态度将和我们决心要达到的成就相违背。由于许多其他制度方面与文化背景的不同，我们并不完全了解马拉古齐所叙述的这种如此团结、互相支援的团体为幼儿谋求的更好的教育方式是什么。我们的社会环境是不同的，因此我们奋斗的方向也必然是不同的。

我们许多人仍然对瑞吉欧的丰富内容缺乏认识。我在此冒昧地提出我的看法：在美国、英国或其他地方的人可以在施与受两方面贡献出自己的力量。我特别提到一项可以协助幼儿获得知识与创造力的项目课程，这与几年前我们在加州看到的一种教学方式十分类似。弗朗西斯·霍金斯（和我一同发表这些评论的合作者）在当地任教并致力于这种比一般沉闷课程更为先进的教学方式，当课程以一些幼儿表现在游戏与讨论时的兴趣为基础时，幼儿更全身心地投入并热忱参与进去。然而关键性的问题仍存在：这种由部分幼儿引发的热忱所达到的程度，是会支持或还是会阻碍其他幼儿发展那些隐蔽的尚未发展的天分？关注并鼓励这些表达能力较差的幼儿，是个持续性的挑战与课题。

这类有关幼儿早期学习的问题与挑战将一直存在于我们求知的好奇心中，我们认识到，当务之急是发展一套能支援各类工作同时进行并容易维持的教学方法。在现今更多元、更丰富的环境里，想法与发明可以让所有人分享（虽然不常发生）。在这种分享中，富有活力的项目有时会发展出来，但是这些项目的界定与持续力，则一直是受限制并受主客观因素影响的变量。

我提出这个特定的主题——“项目”，乃是因为我阅读到马拉古齐这么开放且迷人的思想，我所想到的不只是较广泛的儿童教育历史，也想到每一步发展当中所牵涉到的许多细节、辩论以及问题。我曾建议过，项目的原由和应用仍有许多问题，为谋求自身的利益，我们需要了解更多的辩论，反复地评估、不断地追求以达到更相近之处，我们必须加入这一类的论战中！

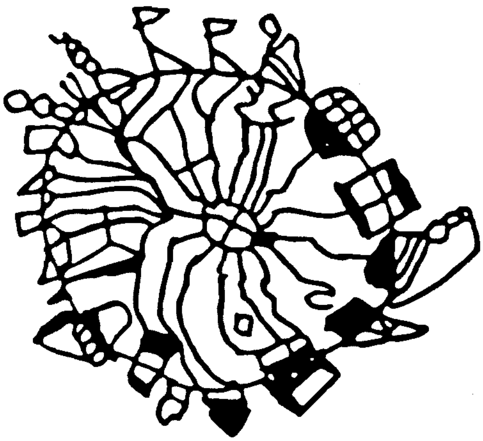
同时，我们对这个故事中辛勤耕耘的教师兼理论家和发展良好的社区，致以敬意！

（本文作者为美国科罗拉多大学荣誉退休教授）

谨将本书献给我们对

罗里斯·马拉古齐的怀念

以及他对全世界儿童的希望

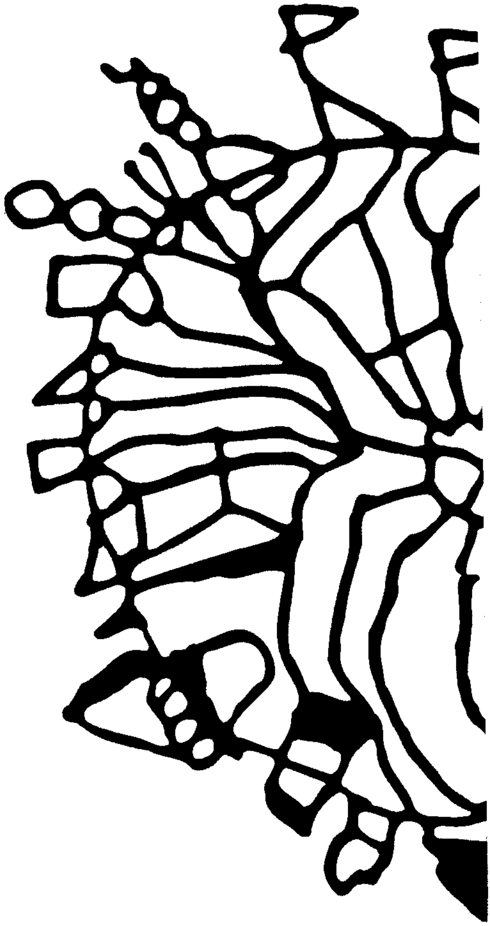


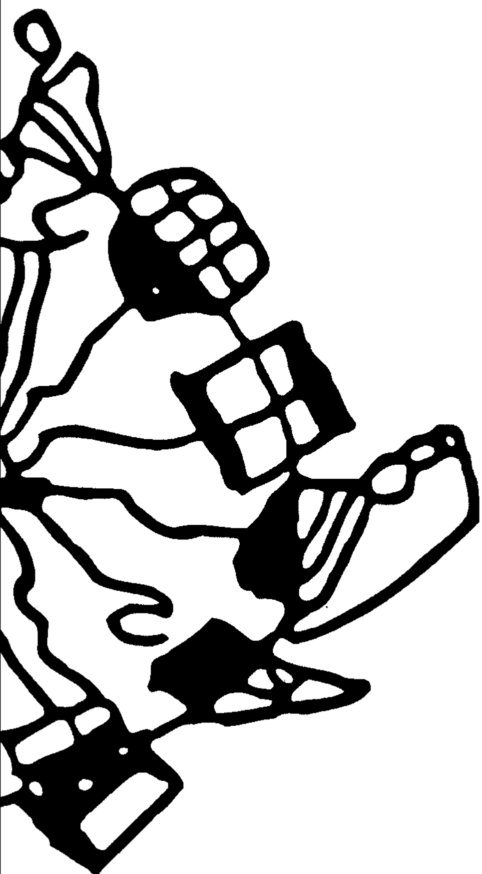
Invece il cento c'é

Il bambino
é fatto di cento.
Il bambino ha
cento lingue
cento mani
cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare
cento sempre cento
modi di ascoltare
di stupire di amare
cento allegrie
per cantare a capire
cento mondi
da scoprire
cento mondi
da inventare
cento mondi
da sognare.
Il bambino ha
cento lingue
(e poi cento cento cento)
ma gliene rubano novantanove.
La scuola e la cultura
gli separano la testa dal corpo.
Gli dicono:
di pensare senza mani
di fare senza testa
di ascoltare e di non parlare
di capire senza allegrie
di amare e di stupirsi
solo a Pasqua e a Natale.
Gli dicono:
di scoprire il mondo che già c'é
e di cento
gliene rubano novantanove.
Gli dicone:
che il gioco e il lavoro
la realtà e la fantasia
la scienza e l'immaginazione
il cielo e la terra
la ragione e il sogno
sono cose
che non stanno insieme.

Gli dicono insomma
che il cento non c'é.
Il bambino dice:
invece il cento c'é.

Loris Malaguzzi





不，一百种是在那里。

孩子
是由一百种组成的。
孩子有
一百种语言，
一百只手，
一百个想法，
一百种思考、游戏、说话的方式。
一百种，总是一百种倾听、惊奇和爱的方式，
一百种歌唱与了解的喜悦。
一百种世界，
等着孩子们去发掘；
一百种世界，
等着孩子们去创造；
一百种世界，
等着孩子们去梦想。
孩子有
一百种语言，
（还多了一百种的百倍再百倍）
但是他们偷走了九十九种。
学校和文化，
把脑袋与身体分开。
他们告诉孩子：
不要用双手去想，
不要用脑袋去做，
只要倾听不要说话，
了解但毫无喜悦，
只有在复活节与圣诞节的时候，
才去爱和惊喜。
他们告诉孩子：
去发现早已存在的世界，
而一百种当中
他们偷走了九十九种。
他们告诉孩子：
工作与游戏、
真实与幻想、
科学与想像、
天空与大地、
理由与梦想，
不是同一国的。

因此他们告诉孩子，
一百种并不在那里。
孩子说：
不，一百种是在那里。

——罗里斯·马拉古齐

目 录

第一部分

起点



《马与骑士》
5 岁幼儿们的作品
安娜·法兰克学校

第 1 章

介绍：背景与起点

卡洛琳·爱德华兹
莱拉·甘第尼
乔治·福尔曼

瑞吉欧·艾蜜莉亚这座位于意大利北部的小城市，正由于它在幼儿教育领域中所象征的成就与地位而闪耀着光芒。在过去 30 年里，居住在这个地区的教育工作者、家长与社区居民胼手胝足，建立了一个在欧洲长久以来被表彰为革新重镇的公立幼教系统。目前该系统正逐渐被美国本土以及世界各地的教育工作者视为参考资源与激发灵感的来源(Cohen, 1992；Corsaro & Emiliani, 1992; Kamerman & Kahn, 1994; *Newsweek*, Dec. 2, 1991; New, 1993; Pistillo, 1989; Ross, 1982; Saltz, 1976; U. S. Government Accounting Office, 1995)。这个课程设计结合了社会服务的教育理念，让来自于不同社会、经济、教育背景的幼儿都可入学；而且依据意大利的法律，身心障碍的儿童享有接受主流教育的优先权。超过 10％的市政预算用来支持这个现今拥有 13 个婴幼儿中心(服务于 4 个月到 3 岁的婴幼儿)及 19 所幼儿学校(服务于 3～6 岁的幼儿)的幼教系统，其服务对象在这两个年龄段的人数各占 47％及 35％。

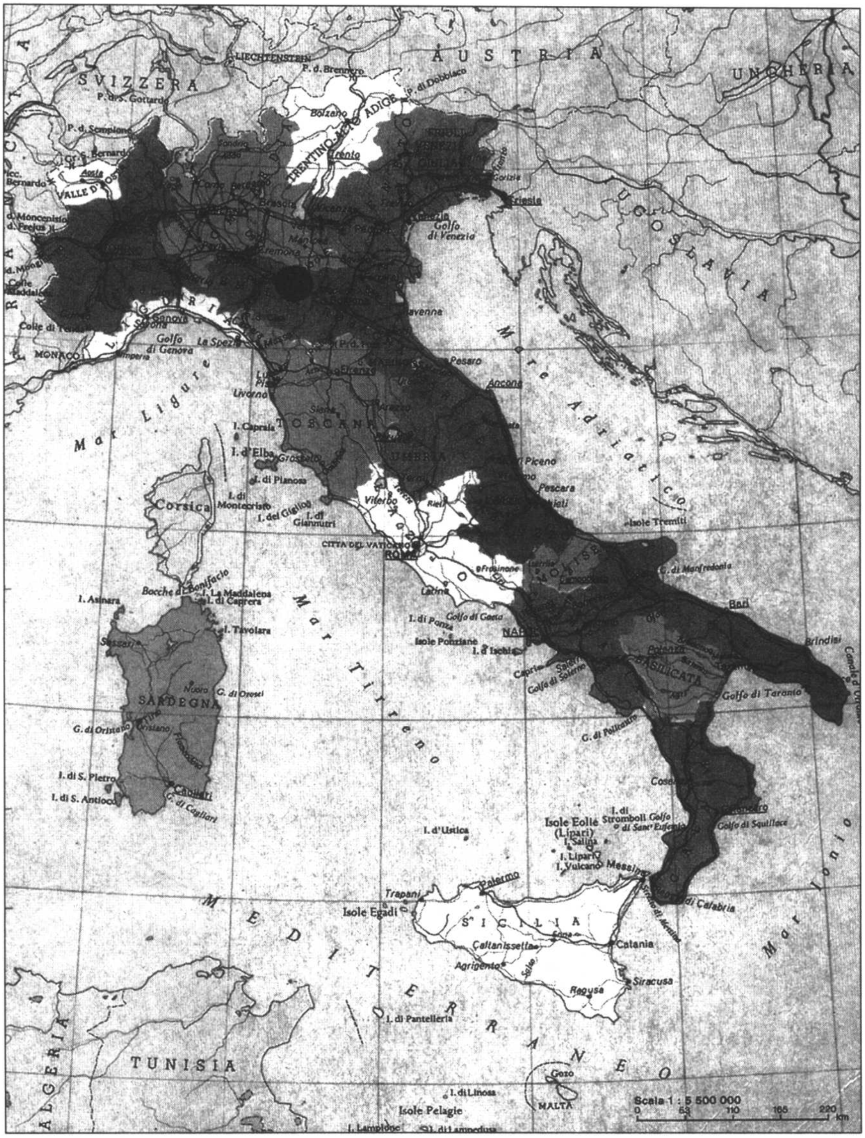


图1-1 意大利地图以及瑞吉欧·艾蜜莉亚市所在位置



图 1－2　瑞吉欧·艾蜜莉亚市的主要广场之一

瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向

在过去超过 30 年的光阴中，瑞吉欧·艾蜜莉亚教育系统已经发展出一套独特与革新的哲学和课程架构、学校组织方法，以及环境设计的原则，我们称这整个综合体为“**瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向**”（the Reggio Emilia approach）。这个教育取向有系统地强调符号的呈现，以培养幼儿的智慧发展。老师鼓励幼儿经由他们随手可得的“表达性、沟通性及认知性语言”来探索环境，表达自我。比如说，这些语言可以是文字、动作、图形、绘画、建筑、雕塑、皮影戏、拼贴、戏剧或音乐等等。从一开始，在家长、教师以及幼儿三者间的合作关系就十分明确，教室的规划以支持通过高度合作来解决问题的学习方式为原则。其他重要的特征包括小组的项目课程活动、教师与幼儿之间的连贯性（两位教师与同一班幼儿在一起 3 年）以及以社区为基础的管理方式。在瑞吉欧，教育被视为是整个市镇的活动和文化的分享，而这种文化的分享来自于大人、孩子间共同思考与讨论各种主题的探索活动。这种教育取向给我们提供了新的方法，去思索作为学习者的幼儿的本质、教师的角色、学校的组织和经营、硬件环境的设计与使用、引导共同性与开

放性的探索，以及建构式的提问与问题解决的课程设计等问题。也因为这些特色，对美国人来说，瑞吉欧教育取向是重要的而且也是令人兴奋的新理念。

一个独特的城市与区域

瑞吉欧在幼儿教育上的教育取向是建立在一个独特的、首尾一贯的、由三个重要的传统思想发展而来的假设与观点上的。这三个重要的传统是：以欧美为主流的**进步主义教育**、皮亚杰和维果斯基(Vygotsky)学派的**建构式心理学**，以及意大利战后的**左派改革政治**。这三个传统，同过去、现在的历史文化紧密结合，例如强烈的全民民主的地方传统，市民的联合是为了团结和合作。在瑞吉欧的教育中，有一个字眼经常被提及——“**市民**”(civile; civil)，而幼儿被理解为因教育而礼貌(civility)、文明(civilization)，具有公民良知(civic conscience)。因此，一开始，了解瑞吉欧及它周遭地域环境的独特之处是很重要的。艾蜜莉亚・罗马格纳这个地区在意大利因适合居住而闻名，它的特色包括低失业率、低犯罪率、高所得、诚信有效率的地方政府机关以及高品质且源源不绝的社会服务(Bohlen, 1995)。瑞吉欧所在地艾蜜莉亚・罗马格纳，是一个高品质的市民社区，相较于权威与附属的垂直关系，瑞吉欧市民处于一种社会团结、互助合作的水平关系(Putnam, 1993)。根据资料显示，在意大利的 20 个地区中，艾蜜莉亚・罗马格纳地区的民众具有最高程度的市民责任感，对地方机关与企业拥有者具有基本的信任(由高得票率、报纸读者群及各组织协会会员所得的证据显示)。全民民主这个普遍的概念，根植于他们的经验及意识层面，主张每个人都可以且应该代表他们自己以及他们隶属的团体，以“主角”的地位说出他们的心声(Hellman, 1987)。市民崇尚他们的民众组织传统，来自社会各阶层的人们通过政党及经济合作的方式(农业商会、信托、劳工、制造业，以及消费者联盟及合作社)，共同解决社会问题。这种集体主义的趋势并非起源于最近，它可以追溯至 12 世纪时工艺协会以及各自治区的共和政治。一般来说，这些都是艾蜜莉亚・罗马格纳地区人民，特别是瑞吉欧・艾蜜莉亚市的居民，用以表明身份及感到光荣的重要资源。很明显的，瑞吉欧・艾蜜莉亚教育工作者所具有的教育眼光与所肩负的使命中，全民民主及全民社区是最根本的概念(Edwards, 1995)。

表 1-1　瑞吉欧·艾蜜莉亚幼儿学校时间表及教职员分配表

一般幼儿学校组织	
教室	3 间
幼儿人数	75 人
教师	6 位
驻校艺术教师	1 位
厨师	1 位
辅助职员	4 位

幼儿一年的日程安排	
开学	9 月 1 日
结业	6 月 30 日

职员一年的日程安排	
服务首日	8 月 23 日
服务截止	7 月 5 日

暑期班
一所幼儿学校在 7 月份开放

开放时间	
周一至周五	上午 8 点至下午 4 点
延长服务时间：	
上午 7：30 至上午 8：00	
下午 4：00 至下午 6：20	

教职员每日上班时间表	
第一位轮班教师	上午 8：00～下午 1：48
第二位轮班教师	上午 8：27～下午 4：00
驻校艺术教师	上午 8：30～下午 3：33
厨师	上午 7：45～下午 2：54
第一位辅助职员	上午 8：30～下午 4：03
第二位辅助职员	上午 9：00～下午 4：03
其他工作人员	中午 12：30～下午 6：54

教职员一周的会议
一周 36 小时中：
与幼儿在一起 30 小时
4.5 小时会议、计划及在职训练
1.5 小时纪录以及分析

资料来源：*An Historical Outline*, *Data*, *and Information*, page 21, published by the Municipality of Reggio Emilia, Department of Education, 1996. Reprinted by permission.

展览的启示

《儿童的一百种语言》(注)这本书的书名构想来自于一个由罗里斯·马拉古齐及他亲近的同僚所构思的重要展览,此展览以视觉的方式记录他们着手进行中的一项计划及这项计划对儿童的影响。这个自 1987 年起在美国巡回的"一百种语言"展览,成功地叙述了一个教育的故事,并将所有的经验、反省、探讨、理论前提,以及代表教师、幼儿及父母不同世代的社会道德理念编织在一起。瑞吉欧·艾蜜莉亚取向的哲学与教学法借由照片捕捉描绘出教与学的瞬间,解说性的手稿和看板(许多出自于孩童自己的话),幼儿的彩绘、涂鸦、美劳拼贴以及堆积木等予以传达。就传达媒介的功能而言,这个展览非常适合会议、研讨会、**工作坊**等场合,人们面对面打开心灵,以一种全然、密集、专注的态度去认识瑞吉欧的教师们所要诉说的故事。这些由瑞吉欧教育工作者所筹划的展览,以不同的方式,对一般大众及专业领域的人士举例说明教育的本质。

首先要说明的是,这个展览的创作与设计并非出自于一人之手,而是大家通力合作完成的。马拉古齐,瑞吉欧自治市幼教系统的创始人和多年的领导者,组织展览的准备工作来呈现团队努力的成果。市镇的市政行政人员及教师们共同奉献时间、劳力、想法和成果的记录。正如我们由许多细节中发现的,瑞吉欧的教育工作者深信成功教育的核心来自于互惠、交流与对话。

再者,这个展览吸引参观者进入一种多重层次与多元模式的学习型态。看着那些巨细靡遗的看板将文字和意象紧密地结合,心灵与感官也被瞬间由各种管道倾泻而来的讯息与印象所淹没。"一百种语言"给予参观者直接明了的学习经验,如马拉古齐(1984)所说,这个展览是一个"聚集千百种主客观经验而相连贯的精华浓缩"的地方(pp. 20/22)。

第三,当参观者在展览会场漫游、回顾及不断返回他们喜欢的看板或主题时,他们

注:展览和当时的目录——《儿童的一百种语言:有关"可能"的故事》(1987)为艾蜜利亚·罗马格纳地区及瑞吉欧市教育局所属之财产及出版品。新的目录(1996)加上了一卷介绍展览的录影带。有关细节可洽询"美国瑞吉欧儿童"协会(Reggio Children USA,本书最后有相关资料)。

会发现自己正绕圈而行,然而每一次的折回都有更深刻的了解。同样的,瑞吉欧的教育并非直线式的架构,而是一个永不终止的循环。幼儿不会从一个活动被赶到另一个不同的活动,相反的,老师鼓励幼儿去重复体会重要的经验,观察再观察,思考再思考,呈现再呈现。

第四,展览为沟通形式中的一种,由瑞吉欧教育工作者所谓的“**记录**”直接产生。在早期(马拉古齐,参见本书第三章),教师们认识到系统性地记录下与幼儿一起工作的过程和成果,将具备三种重要的功能:它记载下幼儿具体的所说所为,作为下一阶段学习的出发点;它同时也提供了教育工作者一个研究与不断改善更新的重要工具;它更提供了父母与一般大众认识学校的详细资讯,作为获取大众反应与支持的途径。这项大胆的创意使记录转变为瑞吉欧特有的专业艺术形式:包括了幻灯片、海报、小手册,及逐渐增加的录影带,以记载幼儿的活动经验。

最后,这个展览永远没有完成的时候,也绝不可能达到瑞吉欧教师们所认为“十全十美”的标准。相反的,它历经一连串的转变,一个版本接着另一个版本不断出现。一项名为“当双眼越过高墙”(L'Occhio se Salta il Muro; When the Eye Jumps Over the Wall)的展览在 1981 年首次开幕,并且开始在欧洲进行巡回展出,而后当第三、第四以及第五版本相继展出时,展览主题变成“儿童的一百种语言”(I Cento Linguaggi dei Bambini;The Hundred Languages of Children)。因此,瑞吉欧的教育工作者从来没有真正定案或将其视为例行公事,而是不断地进行检查再检查,实验再实验 。为此,一旦提及瑞吉欧教育取向时,瑞吉欧的教师们拒绝使用“**模式**”这个名词,而改用“我们的项目”与“我们的经验”来称呼。

这本书的重要性

展览并不能成就任何事,不像书能让人带回家仔细研读反思,也无法回答所有关于这个课程的历史、哲学、计划、教师行为、家长的参与(包括那些有特殊需要幼儿的父母)、行政组织以及结构。因此,这本书的诞生能让读者对于瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向的不同层面进行更深入、更广泛的分析。这本书同时也为意大利和北美洲两地区的人们提供了一个可以谈论他们个人所认识的瑞吉欧·艾蜜莉亚的载体。

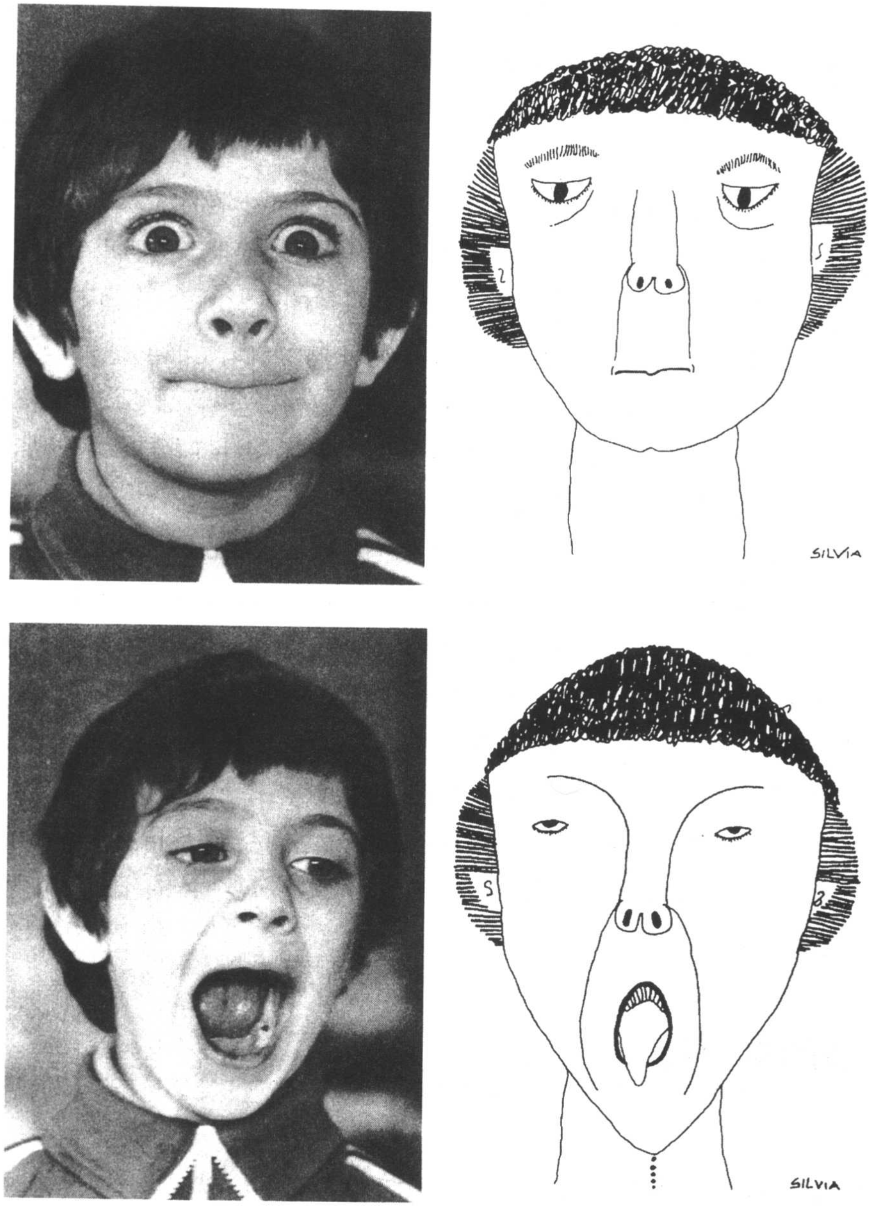


图1-3 “儿童的一百种语言”展览作品之一:看着我们自己的重要性,Silva 说:“当我看着自己时,就好像看到别的小朋友。”

1993 年本书第一版问世的目的在于把它作为一个出发点，激发一些讨论，将瑞吉欧・艾蜜莉亚取向的基础介绍给读者，同时也描述了这个教育取向一开始如何在意大利这个国家生根茁壮。然而从 1993 年开始，这个教育取向已经引起美国一些人士的兴趣与深刻反思。同时在实施与应用上也增加其精致性以适应美国本土环境，由此可见本书第二版的需求程度。关于瑞吉欧・艾蜜莉亚深度性的评论与应用，详见本书的第四部分——“瑞吉欧・艾蜜莉亚教育取向在美国课堂的延伸运用”，此单元新增两个章节。由于读者持续增长的兴趣及参与，本书的最后新增了额外的资源，新的篇幅在内容上增加了三倍，除了文章、章节、录影带资源、展览及通讯之外，更增加了新的小章节介绍书籍、幻灯片、电子讨论区及论文。在筹备第二版的期间，经过多年的接触与访谈、多次的参观、修改或扩充原来的文章，意大利的教育工作者更清楚直接地描述家长的经验与观点，以及与特殊幼儿共同成长的经验。

虽然瑞吉欧・艾蜜莉亚教育取向在美国地区已经广为人知，它并未变成徒具形式的口号、公式、秘诀或甚至是商品、新奇的时尚或流行，也没有(事实上也不能)被视为速成品，因为速成品在教育上是绝对行不通的。再者，国外的课程或模式，若没有经过大幅的改变与调适，绝对无法原封不动地从一个文化背景移植到另一个文化背景。正当我们费力周旋于改善改革公立学校的现存问题、教育品质参差不齐、资源以及其他幼教服务供给上的欠缺时，在瑞吉欧・艾蜜莉亚的所见所闻已经成为我们动力与启发的来源。当我们发展属于我们自己幼教的共同语汇，以及用更有建设性的方式去探讨教育理论与实践时，对于瑞吉欧・艾蜜莉亚经验的探讨已成为我们参考的来源，也建立了一座强而有力的语词库，例如侦察、记录(**译注**)、企划、幼儿形象、以教育为关系的建立、追踪访问、认知环节。

译注：本书中 document 及 record 被译为“记录”，“记录”一词可作为一般情况下的记载行为或记录文件本身；而 documentation 译为“记录”时，在本书中特指瑞吉欧取向以各种记载方式保存学习的过程，包括录音带、录影带、布告栏、对谈记录、幼儿作品等。

作者与著作

美国的联络网

这本书是许多个人与团体努力的心血，第一章的介绍由参与1988年12月位于安赫斯特的麻州大学所举办的"儿童的一百种语言"展览与研讨会的编者们主笔。在研讨会期间时，卡洛琳·爱德华兹提议联合编写一本有关瑞吉欧·艾蜜莉亚自治市幼儿学校的书，我们觉得我们应相互协助去完成一本有用且深具意义的书。卡洛琳曾协助主办1993年肯塔基州雷辛顿市的展览，她在文化人类学与社会发展领域上具有丰富的背景，同时也在麻州大学的幼儿实验学校有多年的指导经验。莱拉·甘第尼可说是意大利文化与人民之间的桥梁，她在意大利的幼儿教育体系内担任多年的咨询人员，包括瑞吉欧·艾蜜莉亚在内，同时在艺术教育及幼儿教育上有很杰出的背景。乔治·福尔曼自上世纪60年代晚期的皮亚杰运动中便开始接触建构理论，而且也在麻州的安赫斯特地区成立了以建构游戏为主的学校。我们三人都很幸运地在多次的旅程中，观察和研究瑞吉欧·艾蜜莉亚的幼儿教育学校，莱拉有超过20年的经验，卡洛琳自从1983年便开始了，而乔治则是从1985年开始的。

当我们在安赫斯特的展览和研讨会上与意大利朋友合作时，我们便组成一个较广的联系网，这些人也就是本书的作者群。巴吉·蓝金(Baji Rankin)，这位曾主办过1989年麻州波士顿的展览，也是瑞吉欧·艾蜜莉亚代表团的领导人，建立了主要的联络网。其他成员有吕蓓卡·纽(Rebecca New)，是许多团体的领导人，也曾主办1988年纽约州雪城(Syracuse)的展出。罗萨琳(Rosalyn)以及艾利·萨兹(Eli Saltz)两人负责1991年密西根州底特律(Detroit)的展出，同时也是"幼儿教育的创新：瑞吉欧国际交流"(Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange)通讯的创办人。此通讯目前由帕崔西亚·威斯曼(Patricia Weissman)与朱迪·卡明斯基(Judy Kaminsky)两人主编。另外的成员还有：布伦达·菲弗(Brenda Fyfe)，曾举办1991至1992年在密苏里州圣路易市的展出，也与路易斯·凯德威尔(Louise Cadwell)与詹·菲利浦(Jan Phillips)联合指导丹佛斯基金会(Danforth Foundation Grant)，把瑞吉



图 1 - 4　马拉古齐(右一)由甘第尼(左一)手中接获本书的第一版

欧·艾蜜莉亚取向介绍给圣路易大都会地区的教师们认识。目前已在 3 个地点成立圣路易—瑞吉欧合作计划，目的在研究瑞吉欧取向及其应用，这个地区期望能以美国本土环境来研究瑞吉欧取向。帕姆拉·荷克(Pamela Houk)，曾主持 1991 年俄亥俄州德顿市的展出，目前是展览馆馆长，负责维持展出场地的品质与教育设备。安吉拉·费罗列奥(Angela Ferrario)，基于专业与个人之热忱，与巴吉·蓝金、路易斯·考德威尔一起组成数个美国教师研习团。爱娃·塔利尼(Eva Tarini)花了整整一年的时间待在瑞吉欧实习。安·列文(Ann Lewin)曾主办 1990 年华盛顿特区的展览，并成立了模范幼儿学习中心，1994 年至 1996 年期间被瑞吉欧儿童国际中心(REGGIO CHILDREN S. r. l., International Center)认证为示范学校，而此一国际中心的成立目的在于提升与维护儿童的潜能与权利。卡洛尔·布伦森·菲利普(Carol Brunson Phillips)与苏·布雷德坎普(Sue Bredekamp)协助将瑞吉欧取向引进美国幼教协会(NAEYC)此一庞大的专业领域，同时在华盛顿特区的幼儿专业认证协会的赞助下，协助成立美国瑞吉欧儿童(Reggio Children, USA)。

章节主题的整体呈现

霍华德·加德纳(Howard Gardner)与大卫·霍金斯(David Hawkins)这两位著名

的教育家，也是瑞吉欧的贵宾，在本书的前言和短评中引导读者们进入此书。本章提供读者们相关的历史原由以及瑞吉欧的幼教系统。丽莲·凯兹(Lilian Katz)这位环绕世界旅行者，同时也是美国幼教协会(NAEYC)的前任主席，自20世纪60年代补救教育后期，开始造就她成为专业领域中的领导者，在第二章中，比较和对照瑞吉欧与美国本土教育的目标与方针。

在第二部分一开始，我们转而集中于意大利教育工作者如何检讨他们自己，这部分特别的地方在于以访谈的方式进行，这不仅能加速每一章的完成，而且访谈的方式也代表着这本书的完成是编者们与意大利的工作伙伴们长期的深度对话。

第二部分主要的章节(第三章)是与瑞吉欧·艾蜜莉亚自治幼教体系创办人罗里斯·马拉古齐的访谈记录。马拉古齐借着此书的第一版，首次完整地回顾他一生的事业与瑞吉欧这个幼教系统的历史背景。马拉古齐于1994年1月辞世，本书是为纪念他而出版的。在第二版中，我们新加入有关项目及其呈现的方式。在第四章中，瑟吉欧·斯拜吉亚利(Sergio Spaggiari)，这个自治幼教体系的接班人，说明了整个体系的组织架构及运作方式。在本章中，他加入了对目前家长参与趋势以及社会高品质教育的评论。在第五章中，卡利娜·里那第(Carlina Rinaldi)，这位在课程理论上第一位与马拉古齐共事的**教学协同研究人员**(pedagogista; pedagogical coordinator)，解说了**企划**(progettezione)与记录的建构主义基础，特别是对此一体系的每一阶层中的观察、对谈、沟通以及共同解决问题等的基础。提茨安娜·费列皮尼(Tiziana Filippini)，其流利的英文来自当时在美国奥克拉荷马州就读高中的经验，将在第六章详细说明**教学协同研究人员**这个在美国并不常见的角色与其理论基础。**教学协同研究人员**不管在价值观、教育方针，或如何造就幼儿成为有用的人方面，都将父母与教育体系紧密地结合在一起。同样地，维·维奇，这位早期的**驻校艺术教师**(atelieristi)在第七章解释**工作坊**(atelier)的出现如何造就了教师之间的相互支持，以及运用各种不同媒介、学习途径、沟通表达使学习能更深入。第八章是甘第尼与家长之间一段新的访谈，家长亲自验证了参与自治学校所得到的好处。

第三个部分，从理论到实务包括了作者们分析瑞吉欧·艾蜜莉亚教室实务的独特之处，这些分析来自于瑞吉欧教师们所深信的原则或实际的运作，这些章节以美国的语言风格来叙述原则以及理论架构。甘第尼在第九章叙述了瑞吉欧学习环境的设计是为了扩大社会互动的品质以及地方与瑞吉欧周遭社区之间的关系。她提醒读者，环境是

可以被“阅读”的，并从中强烈地透露出我们对幼儿形象的看法。卡洛琳·爱德华兹在第十章通过录影带人种志的研究方式，研究瑞吉欧教师的行为和瑞吉欧的重要系统，描述了教师的多元化角色，就老师幼儿的实际互动的记录作出评论，帮助读者们了解教育的秘诀来自于倾听幼儿，并成为幼儿中的一员。在第十一章，凯瑟琳·史密斯(Cathleen Smith)访问了**特教教学协同研究人员**——依凡娜·桑茨尼(Ivana Soncini)，她提供给我们特殊教育在瑞吉欧政策上与实务上的重要资料，包括了她个人和另一位北美学前特教专家的观察。巴吉·蓝金在第十二章带领读者们造访安娜·法兰克学校(Anna Frank School)所进行的长期性方案活动，由她叙述幼儿如何接受挑战，去策划并建造一个九尺高的恐龙，我们从中得知幼儿学习测量的过程，以及这项活动所带来的社会性的意义。乔治·福尔曼与布伦达·菲弗两人在第十三章说明意大利与美国想法的融合，称为“**协议式学习**”(negotiated learning)，以表达知识的获得并非借由接受的方式，而是经由共同建构过程中协议而得。吕蓓卡·纽在第十四章更新了有关建构论的社会基础的讨论，建构论是瑞吉欧·艾蜜莉亚所采用的教育哲学。第三部分的最后一章(第十五章)是抒情感性的一章，保尔·考夫曼(Paul Kaufman)这位影片制作人与他的工作伙伴们在瑞吉欧·艾蜜莉亚停留一个礼拜的时间，与马拉古齐畅谈，表达他对幼儿拥有创造意象能力的见解，并且拍摄幼儿探索罂粟花园的过程。这些捕捉到的镜头已成为美国公共电视——“**创意精神**”(The Creative Spirit)系列节目中的一部分了。

第四部分是美国作者们阐释瑞吉欧·艾蜜莉亚的观点。在第十六章一开始，约翰·尼莫(John Nimmo)以一连串的问题反省文化上的假设会蒙蔽教育工作者看见社区对幼教机构的潜在影响力，以及反思幼儿成为社区中积极的贡献者。吕蓓卡·坎托(Rebecca Kantor)与金伯利·惠特利(Kimberlee Whately)在第十七章谈论到参观过瑞吉欧·艾蜜莉亚后，如何将个人想法上的改变与见解运用在俄亥俄州立大学内的实验托儿所的项目课程中。安·列文与她的工作伙伴们，在第十八章叙述关于瑞吉欧在美国本土最成功、最完整翻版的历史背景和所传达的讯息，这个翻版受到爱米莉·甘贝提(Amelia Gambetti)这位在华盛顿特区的“**模范幼儿学习中心**”(the Model Early Learning Center)工作三年之久的教育工作者的大力支持。第十九章，乔治·福尔曼(George Forman)、姆因嘉·李(Moonja Lee)与其他四位来自麻州安赫斯特一所小学的教师们，将瑞吉欧·艾蜜莉亚一个著名的项目——“雨中的城市”(The City in the Rain)转变为属于美国东北部新英格兰地区的版本——“雪中的城市”(The City in the

Snow)。这个新英格兰版的项目阐述了符号的循环,强调幼儿如何需要重新接触概念,以增加他们了解的广度与深度。在本章和下一章,我们可以看见美国人将瑞吉欧的原则向上提升运用在小学的阶段,爱娃·塔利尼与莱因·怀特(Lynn White)在第二十章中将个人从瑞吉欧·艾蜜莉亚所学到的,运用在伊利诺州一所小学的一年级班上,并且进行一个讨论感想的活动以及另一个有关父亲职业的项目。最后三章,话题转至与成人有关的主题,马丽·简·莫然在新罕布夏大学(the University of New Hampshire)实验托儿所与实习教师工作的当时,延伸项目教学的原则与记录的方式至大学层级(第二十一章)。布伦达·菲弗、路易斯·考德威尔与詹·菲利普(Jan Phillips)在第二十二章中报导了他们在圣路易地区运用瑞吉欧方针于专业发展与员工训练上,是一个具有野心又成功的案例。这一章节说明改变的本身需要专业性的发展计划。在实际进行中,历经一次又一次的设计而改变,计划是由同一群在实务上寻求转变的教师们长时间所设计的。最后,卡洛尔·布伦森·菲利普与苏·布莱德坎普这两位在美国华府拥有国家级专业地位的教育学者,在第二十三章讨论他们如何从瑞吉欧·艾蜜莉亚获得的幼教相关知识上成长,刺激他们重新考量自己对课程运作、专业发展和政策所持的观点。

瑞吉欧教育取向的历史背景

在说明瑞吉欧幼儿与成人的经验之前,我们必须将重心摆在探讨是什么因素使得这个教育取向如此成功,这样才能使我们了解哪些是意大利课程中普通的,哪些是艾蜜莉亚·罗马格纳地区特有的,哪些独特的成果是来自瑞吉欧·艾蜜莉亚教育工作者的眼光与心血。

在历史上,意大利的幼儿教育一直为教会与州政府之间纠结的网所牵绊。有好几世纪古老历史的天主教会与新崛起的意大利州政府(成立于 1960 年)之间,一直存在着剧烈的权力冲突,这些冲突造成对现今各方面的影响,包括幼儿教育在内。

大约在 1820 年的意大利北部、中部地区,慈善机构开始崛起。这些慈善机构在当时崛起于欧洲大陆,目的在于改善都市地区一般人民生活,降低犯罪率,并塑造他们成为模范市民(Cambi & Ulivieri, 1988)。这些机构也成为现今意大利主要的两大公立幼教课程的先驱:一个是**婴幼儿中心**(asili nido; safe nests),为 4 个月大的婴儿至 3 岁

幼儿提供服务；而另外一个是学前学校(scuole dell'infanzia; schools of infancy)，服务于3到6岁的儿童。

婴幼儿中心

现代托儿所的前身是"日间育儿园"(crèches;presepi)，旨在为外出工作的妇女照顾襁褓中仍须喂奶或刚断奶的婴儿，一般是由雇主在他们的工厂内设置这些单位。例如在Pinerolo、Piedmont的一个丝绸纺织厂内，婴儿睡的摇篮是靠纺织厂内的水力发电来推动的。其他类似的机构则是由意大利统一前，当时境内各独立州政府所促成的，但仍有部分是靠私人捐献的协助而成立的(Della Peruta, 1980)。

意大利各州统一之后，这些机构仍继续发展下去，但都遭遇到了困难。直到20世纪初，部分的私人机构开始接受公共补助基金，其中大部分的支持来自于自治政府。这样想法目的是从原本只由私人分配的慈善协助方式，慢慢转变为一项由公私立各部门共同统合预防协助和补助的计划。例如，日间育儿园或庇护所的隔壁，通常都有一个专司分派医药教育与协助妈妈们的中心，以教导她们幼儿保育及降低婴幼儿死亡率为宗旨。所有先驱性的运动，终于因1925年一项名为"幼儿的保障与协助"的全国性法律的通过，达到了巅峰。这项法律是由全国妇幼组织(ONMI)所通过的，而全国妇幼组织的目的，是在内政部督导下扩张、创立幼儿中心。

法西斯政权在1922年主导了整个意大利，但此政权仍撷取这个创新运动的优点，与私人慈善单位保持良好的关系。全国妇幼组织采用了当时十分流行的一种医药卫生模式于幼儿保育上，这个模式实践了法西斯对母亲这个角色的意识形态，同时也与当时法西斯人口成长政策密切相关。在1975年，罗萨林·萨尔兹(1976)参观了位于罗马的隶属全国妇幼组织的婴儿中心，随即发表了一番评论："如果这些中心的心理气氛并不严苛，如果幼儿没有很明显地处在痛苦中，如果幼儿保育员能够理性地疼爱孩子，那么我们可以认定，这些婴幼儿的心理社会层面可以得到适当发展。"(p. 130)

虽然在上世纪60年代与70年代初这段期间发生了社会大动乱，达50年之久的全国妇幼组织仍屹立不摇，除了意识形态的一些变化。1971年的12月，在劳工团体以及妇女运动的强烈支持下，通过了设立新型的婴幼儿中心的法律条文。到了1975年的12月，在意大利境内已有604个隶属全国妇幼组织的婴儿中心正式将其管辖权转移给各市镇当局(Lucchini,1980)。

在提供家庭适当的支持与协助妇女进入职场的双重目标下，新的法令(第1044条法令)规定提供3岁以下的幼儿社会与教育服务，第1044条法令更进一步声明家庭有提供服务与付出部分财务的责任，相对于纯粹由私人补助，协助则属于公共政策之一。在上世纪70年代和80年代之间，整个意大利的妇女就业机会增加，为婴幼儿提供服务开始被视为是每个工作家庭的权利。事实上，在婴幼儿服务发展较好的地区，可见到父母不但是这项服务的受惠者，幼儿也同时享有高品质的福利。

第1044条法令使得意大利20个地方政府进行立法，同时也让地方政府建立标准和规定，筹集基金，设立组织管理婴幼儿中心。不可避免的，受到政策选择、对妇女角色的看法、财务资源以及行政效率的标准等影响，婴幼儿中心的发展在意大利各地区良莠不齐。同样地，对法令的释义和实施于各个自治市政府之间也有所差异。例如，各地的差异在于如何制定收费标准，以及如何在母亲就业、家庭收入，和对大家庭的支持这几项标准当中决定优先权。在1986年之前，总共设立了1904个婴幼儿中心，服务了99000位儿童(大约是占全意大利3岁以下幼儿的6%)，比例最低的是在南意大利的坎潘尼亚(Campania)地区(0.7%)，而比例最高的地区是艾蜜莉亚·罗马格纳(19.2%)(Musatti, 1992)，而在瑞吉欧·艾蜜莉亚市(在第1044条法令通过之前，1970年当地便设立第一所婴幼儿中心)，3岁以下的幼儿受到服务的人数比例达到30%。

20世纪80年代末期的一连串财政危机，例如大量的预算赤字、失业率及日益衰退的经济增长率，已经让欧洲的经济尝到苦头。在面临儿童福利资金短缺之际，欧洲地区成立了研究委员会来评估这项资金的需求性，这个委员会也精心规划了4项重要目标：(1) 提供幼儿适当的服务；(2) 职业父母的停职权；(3) 工作场所的改革以利于家庭的支持；(4) 提升男女之间更公平分担幼儿的教养责任(Ghedini, 1992)。

同样的，意大利的预算危机已导致3岁以下幼儿社会服务措施的需要程度被重新评量。委员会内的学者与政策立法成员注意到，尽管研究都一致认为品质好的幼儿保育对幼儿与家庭双方皆有利益，然而最新的趋势则一再显示，幼儿教养的重担仍由母亲肩负，而这些母亲同时还必须分担家计。负责的行政单位采取措施保障他们的婴幼儿中心(事实上，一些自治市镇仍然继续设立新的婴幼儿中心)，但这样的讨论，至少引起人们对社会转型之际，家长之间需求的不同与公共政策开支合理化之必要性的考量。就过去所累积的知识与经验，教育工作者与行政管理者已找到提供新服务的方式，特别是在塔斯坎尼(Tuscany)、隆巴地(Lombardy)、艾蜜莉亚·罗马格纳(Emilia Romagna)

以及安布利亚(Umbria)等地区,一些革新的创举提供了更具弹性的措施。例如,提供家长半天或全天性的育儿需求以及利父母与祖父母参与学校事务的新方法。

学前学校

义务性的学前学校在 19 世纪便已根深蒂固。在 1831 年,阿伯特·菲伦特·阿波迪(Abbot Ferrante Aporti)在奎莫纳(Cremona)这个城市设立了一个专收 2 到 6 岁幼儿的杰出机构,该处极重视教与学,而且原有的游戏活动也被小男孩的工艺活动及小女孩的家事活动所取代(Della Peruta, 1980)。1867 年之后,福禄贝尔幼儿园开始在各地产生影响力,而 20 世纪初期,意大利的工业化加上带有革新政策色彩的社会党崛起,对职业妇女及幼儿教育的需求便成为当时的焦点。进步主义教育工作者也投入幼儿教育行列。根据皮斯蒂洛(Pistillo, 1989)的描述,1904～1913 年是幼儿教育特别蓬勃发展的时期。在此时期内,法令的成立带来了幼教师资培训学校的建立。罗莎(Rosa)修女与卡洛琳·阿加齐(Carolina Agazzi)修女发展出新的幼教哲学与方法,马利亚·蒙台梭利也在罗马成立她的第一个儿童之家。

然而,当时的意大利教育部对学前教育的成长并无直接的协助,也由于学前教育机构的设立仍仰赖私人的捐款,学前教育逐渐被罗马天主教会垄断。1922 年之后,法西斯政权解散了蒙特梭利幼儿教育,只支持与教会垄断和掌控相容的学校改革,Agazzi 的教学方式深受罗马天主教会的青睐,因而正式宣布其为正规的幼儿教育方法。在 1933 年法西斯政权的全盛时期,超过 60%的幼儿教育机构是由宗教团体所经营(Olmstead & Weikart, 1994; Pistillo, 1989)。

法西斯政权彻底垮台后几年,人们开始寻求改变。1945～1946 年间,也就是第二次世界大战刚结束时,意大利民众自力更生,政权也进行重新改组。在同一时期,受到地方上强烈的传统改革的影响,自然地兴起由家长团体自行运作的学校,而瑞吉欧·艾蜜莉亚就是其中一例。在本书的第三章,马拉古齐将清楚地叙述其原由。

在上世纪 50 年代以前,许多教育工作者与父母便已意识到更多更好的学前教育是迫切需要的,他们也认清势力强大的基督教派民主党并无意改革意大利幼教的事实。在此时,新的教育理念,如来自法国的“大众学校”(popular school)运动,以及弗雷内(Celestin Freinet)与约翰·杜威等进步主义教育学者们的意大利文版本也相继引进意大利,狂热的辩论使得民众下定全面改革当时教育的决心。1951 年,“合作教育运动”

(the Movement of Cooperative Education,简称为 MCE)成立,这个由小学教师们所组成的团体,运用了弗雷内的技巧,经过一个意大利式的决定性讨论之后,他们达成了合作的协议。合作教育运动的领导人——布鲁诺·恰利(Bruno Ciari)是一位受人拥戴的教育家,曾经接受位于波隆纳左翼政府之邀,组织并领导他们的市立学校系统。事实上,在上世纪 60 年代与 70 年代之间,也只有在左派政府所管辖的市镇,才有进步的自治性幼儿教育体系的建立。教会垄断的幼儿教育在那些游走中间路线的基督教民主党掌控的市镇中,则较为普遍。

在恰利个人所写的文章以及在波隆纳地区为教师所组织的会议中,阐述了许多教育的创见,正如其他参与合作教育运动的学者,他坚信正确的幼教方式可以使社会迈向更为公平的境界,其著作也因此成为经典之作。

精力充沛、热诚以及周全的关切使得幼儿教育在意大利起步。恰利对教育的探讨启发了人们,也帮助他自己形成几个主要的教育观点。马拉古齐曾参与这些充满活力的探讨,也因此认识恰利而深受启发。马拉古齐回想时,说这位朋友是“幼教领域内最清晰、最具热情以及敏锐才智的人”(第三章)。恰利这一派团体所持的信念是:教育应该释放出幼儿的活力与才能,进而提升幼儿不论是在沟通、社会、情感各方面,以及具批判性与科学化想法完整和谐地发展。恰利(1961)鼓吹教育工作者与家庭发展良好的关系,并且鼓励教师、家长以及市民们参与委员会的运作。他也坚持一个班级安排两位教师比一位教师来得好,且教师与职员之间应不分阶级分工合作。他更认为孩子们在一天中的某些时段,应依照年龄采分组方式,但在某些时段则应开放混龄活动,他并认为每班幼儿的人数应以 20 人为上限。除此之外,恰利也极注重教育上硬件环境的设计(Ciari, 1972)。

在 1967 年,斯库拉·第·巴尔宾那(Scuola di Barbiana)出版了一本颇具震撼力的小册子《给老师的一封信》(*Letter to a Teacher*)。这份册子笔调感性又义正辞严,公开指责公立学校体系存在不公平选择权与对社会阶级的歧视,由于它受到广泛的引用,在教育改革过程中成为一篇重要的宣言。1968 年,学生运动爆发,学生占据校园并走上街头示威游行。在接下来的一年中,劳工团体也举行大规模的动员,发起罢工,要求与国家劳工协会进行协调,妇女团体也大声疾呼要求更好的社会福利、学校以及幼儿保育(New, 1993)。这些团体经常联合起来上街游行,一致对政党以及政府当局施加压力(Corsaro & Emiliani, 1992)。

在 1968 到 1977 这 10 年间，许多重要的社会法律条文通过，同时，有更多的妇女投入工作职场，相形之下也使得妇女团体的诉求更为有力。当中重要的新法律通过如下：

1968 年：政府补助的学前教育的设立

1971 年：产假中妇女仍可支薪条款

1971 年：政府补助的婴幼儿中心设立

1975 年：新家庭法律颁布

1977 年：男女工作平等权的确立(同工同酬)

嬗变的社会，加上广受瞩目的法律条文修订完成，促使教育工作者的眼界因回应幼儿保育的崭新期许而拓展开来。在 80 年代中期之前，学前学校成长快速，而这几年的成长则日趋缓慢。1988 至 1989 年，州政府(国立)、地方政府或私人学校为 3 到 6 岁幼儿所提供的服务比例达到 88.8%，1992 至 1993 年则已达到 92.7%的比例(Becchi, 1995)。这段时期内，就读州政府学校的每一位幼儿所分配到的资源大约从 2 000 美元提高至 2 300 美元，师生比率维持在 1∶11，在所有欧洲国家中，此种情况是最理想的(Becchi, 1995)。

虽然第 1968 条法令对 3 到 6 岁幼儿提供免费教育服务的承诺大部分都已实现，但就整个意大利地区来看，幼儿服务工作与教师在职训练质量不均的现象仍然存在着(Corsaro & Emiliani, 1992; Olmstead & Weikart, 1994; Pistillo, 1989)。再者，所提供的教育品质也良莠不齐，许多地方政府因拥有优秀的教育体系而闻名(例如，Pistoia、Modena、Reggio Emilia 以及在 Piedmont、Veneto 与 Liguria 等地区中的某些市镇)。一些以有力的哲学与方法为基础的私立学校，例如蒙特梭利学校或鲁朵夫·史坦纳(Rudolph Steiner)学校，都可称得上是优秀的学校。然而，高品质的幼儿教育并不存在于大多数学校，也许是因为这些强大且充满活泼性的教学法没有与大众所熟悉的传统教学方法融合得很好(不管是以与家庭情感为主的教育方法，或者普遍常见的小学教育方法)。

创新的潮流总是与传统方法并存，新理念的产生也引发了一番辩论。例如，结合 1968 与 1991 年设立的全国性优良学前教育*实施指导方针*(Orientamenti)，与 1974 年以社区为主的管理方式；残障儿童回归主流教育的逐渐发展以及来自于欧洲地区以外国家的移民家庭与幼儿日益增加。近年来，注目的焦点已经转移到如何让州立的学前

学校体系维持高程度的品质。1994 年间,意大利教育部以掌控较佳的研究与成果,整编利于交流与转移的方式,推动一个称之为"**亚司坎纽计划**"(Progetto Ascanio)的实验性课程,目的在于促进州立学前学校的反省、革新以及组织的改良。

1996 年春天,意大利教育部更进一步与瑞吉欧·艾蜜莉亚市政府签署一份正式的协议,授权并且提供经费,让这个幼教体系能提升州立学前教育师资的专业化。这项重要的行动有 4 个目标:(1) 提升专业发展与教师在职训练;(2) 生产训练题材;(3) 设立一处全国记录中心;(4) 汇集教育经验的交流。瑞吉欧·艾蜜莉亚之所以获得青睐来推动此项工作,乃是因为它对六岁以下幼儿教育的投资以及投入的心血持续不间断,加上**工作坊与驻校艺术教师**体系的革新,记录方式的使用,教学团队的复杂功能,行政人员、教师与地方政府官员代表不间断的交流,以及整个市镇居民对幼儿教育发展的参与。

同时,因对幼儿教育改革的贡献而广受各界深入研究的瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向,正持续在意大利举办巡回展览。1995 年,新内容的"儿童的一百种语言"展览在罗马开幕后,便展开其意大利巡回之旅。而为了保障和促进全世界所有儿童的权利与潜能,在 1993 年成立"瑞吉欧儿童"财团法人,这个组织由市政府与市民共同持有,对瑞吉欧教育取向普及化及训练付出努力的"瑞吉欧儿童"也持续不断地蓬勃发展。

这些最新的发展对那些期望深入认识瑞吉欧幼儿工作的美国人与意大利人来说,提供了许多了解瑞吉欧·艾蜜莉亚的机会。瑞吉欧教育工作者与市民所付出的承诺与毅力、研究与实验、更新与开创独树一格的合作,通过经年琢磨的交流与记录的技巧,更加强了它的成果。现在就让我们来看看瑞吉欧的故事,及其运用的方式与可能性。

参考书目

Becchi, E. (Ed). (1995). *Manuale della scuola del bambino dai 3 ai 6 anni* [Handbook for the school of the young child, 3 to 6 years of age]. Milan, Italy: Franco Angeli.

Bohlen, C. (1995, March 24). Tell these Italians communism doesn't work. *New York Times International*.

Cambi, F., & Ulivleri, S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale* [Childhood history in

liberal Italy]. Florence, Italy: La Nuova Italia.

Ciari, B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche* [The new teaching techniques]. Rome: Editori Riuniti.

Ciari, B. (1972). *La grande disadattata* [The great maladjusted]. Rome: Editori Riuniti.

Cohen, D. L. (1992, November 20). Preschool in Italian town inspiration to U. S. educators. *Education Week*, *12*, pp. 1, 12-13.

Corsaro, W. A., & Emiliani, F. (1992). Child care, early education, and children's peer culture in Italy. In M. E. Lamb, K. J. Sternberg, C. P. Hwang, & A. G. Broberg (Eds.), *Child care in context*. (pp. 81-115). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Della Peruta, F. (1980). *Alle origini dell'assistenza alla prima infanzia in Italia* [At the origins of early childhood assistance in Italy]. In L. Sala La Guardia & E. Lucchini (Eds.), *Asili nido in Italia*. (pp. 13-38). Milan, Italy: Marzorati.

Edwards, C. P. (1995, October). *Democratic participation in a community of learners: Loris Malaguzzi's philosophy of education as relationship.* Paper prepared for "Nostalgia del Futuro," international seminar on the educational contributions of Loris Malaguzzi, University of Milan, Italy.

Ghedini, P. O. (1992). *Politiche sociali, famiglia, e seruizi per i più piccoli* [Social policies, family, and services for the youngest children]. In T. Musatti (Ed.), *La Giornata del mio bambino: Madri, lavoro e cura dei più piccoli nella vita quotidiana*, pp. 129-136. Bologna, Italy: II Mulino.

Hellman, J. A. (1987). *Journeys among women: Feminism in five Italian cities*. New York: Oxford University Press.

Kamerman, S. B., & Kahn, A. J. (1994). *A welcome for every child: Care, education, and family support for infants and toddlers in Europe*. Washington, D. C.: ZERO TO THREE National Center for Clinical Infant Programs.

Lucchini, E. (1980). *Nasce l'asilo nido di tipo nuovo* [The birth of the new type of infant-toddler centers]. In L. Sala La Guardia & E. Lucchini (Eds.), *Asili nido in Italia*, (pp. 13-38). Milan, Italy: Marzorati.

Malaguzzi, L. (1984). *L'occhio se salta il muro: Narrativa del possibile.* [When the eye jumps over the wall: Narratives of the possible]. Regione Emilia Romagna, Comunedi Reggio Emilia.

Musatti, T. (1992). *La giornata del mio bambino: Madri, lavoro e cura dei più piccoli nella vita*

quotidiana [The day of my child: Mothers, work, and care of the youngest children, in daily life]. Bologna, Italy: Il Mulino.

New, R. (1993). Italy. In M. Cochran (Ed.), *International handbook of child care policies and programs*. Westport, Connecticut: Greenwood Press, pp. 291-311.

Olmstead, P., & Weikart, D. P. (Eds.). (1994). *Families speak: Early childhood care and education in 11 countries*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

Pistillo, F. (1989). Preprimary Education and Care in Italy. In P. Olmstead & D. Weikart (Eds.), *How nations serve young children: Profiles of child care and education in 14 countries*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press pp. 151-202.

Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

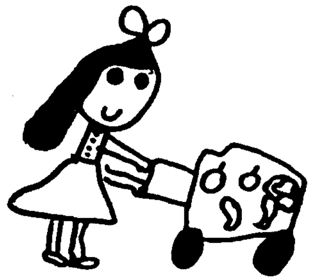
Ross, H. (1982). Infants in Italy: An evaluation of other than mother care. *Early Child Development and Care*, *9*, 121-154.

Saltz, R. (1976). Infant day care Italian style. In M. L. Hanes, I. J. Gordon, & W. F. Breivogel (Eds.). *Update: The first ten years of life*, (pp. 128-144). Gainesville, FL: University of Florida.

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una Professoressa* [Letter to a Teacher]. Florence, Italy: Libreria Editrice Fiorentina.

The 10 best schools in the world, and what we can learn from them. (1991, December 2). *Newsweek*, pp. 50-59.

United States Government Accounting Office (1995). *Early childhood programs: Promoting the development of young children in Denmark France, and Italy*. GAO/HEHS-95-45BR.



《购物的人》
亚达古贝迪学校小朋友们的作品

第 2 章

我们可以从瑞吉欧·艾蜜莉亚学到什么？

丽莲·凯兹

虽然“旅行可以扩充我们的心智”这句俗话已是陈词滥调，但仍有一些可信度。对我而言，旅行可以增广见闻不只因为旅程中所见到的新事物，也因为新事物会引发我们去思考。例如，对某些曾视为理所当然或者是从来没有质疑过的旧事物产生新的认识。我第一次参观瑞吉欧·艾蜜莉亚是在 1990 年，直至今日，我陆陆续续参观瑞吉欧·艾蜜莉亚达 7 次之多。这些参观，加上这些年来与瑞吉欧的教师们以及其他学识渊博的同事多次讨论的结果，激励我再次思索并且重新审视幼儿教育的各个层面。在本章中将分别以 7 个课题来简要说明我个人的想法。

幼儿时期的图像文字和项目教学

在瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向中，令人印象深刻的特色之一就是幼儿参与深入、广

泛的探索活动。在幼教以及小学教学中，采用长期性的探索活动项目教学并非是新鲜事，早在20世纪初期，杜威以及他的同事所推动的进步教育运动中，项目教学就是其中一项重要的特色。在20世纪60年代以及70年代英国的普罗登时代(Plowden Years，**译注**)，已广泛地运用项目教学，许多美国学者在当时也采用此种教学方式，并称之为**“开放教育”**(open education)。

在瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向尚未成为众人注目的焦点之前，《探索孩子心灵世界：项目教学的理论与实务》(*Engaging Children's Minds: The Project Approach*, 1989)这本书早已付梓印刷。该书的作者——西维和我本人当时就主张将项目教学融入幼儿教育课程作为实施方针的理念，而该书中也提供了实施项目教学的指导原则。这种由一群幼儿一起深入探索某个独特主题的活动，我们称之为**“项目教学”**(project work)(Katz & Chard, 1989)。就我们的观点来看，项目教学的设计乃是协助幼儿全面地、深入地理解在他们的周遭环境和经验中，值得他们注意的事物和现象。项目活动是课程的一部分，通常在其他同伴的合作以及教师的辅导之下，幼儿可以自己决定并且选择项目的进行方式。我们假设这一类活动可以增加幼儿对自己智慧的自信心，并且强化他们持续学习的意图(详见 Katz & Chard, 1989，第二章)。

例如在项目课程的主题——“超级市场内发生什么事”或“如何盖房子”中，幼儿在一段时期内，亲自探索现象中的每个细节。这些活动包括直接的观察、向相关人员或专家询问问题、收集其他相关的物品，并且利用各种不同的形式，例如扮演游戏等等，表达他们对观察到的事物所产生的想法、记忆、感觉、想像以及新的领悟。对大多数3～4岁的学龄前幼儿而言，期望他们用文字书写方式表达出他们对于事物的观察、想法或认识是不容易的，但是他们能自然地以口述的表达方式，请他人代笔写下他们的想法与观察。

从瑞吉欧·艾蜜莉亚获得的最重要的一个课题，便是在项目课程中，鼓励幼儿使用所谓的**图像文字**(graphic languages)(Rinaldi, 1991)以及其他媒介去记录和呈现记忆、

译注：1967年普罗登报告在英国出炉，支持非正式教育，主张课程设计应以幼儿福祉为优先考虑并环绕在一个主要议题上(今日课程统合的前身)。此报告影响后来英美“开放性教室”与“非正式教育”运动。

想法、预测、假设、观察、感觉等。观察瑞吉欧幼儿们的工作，可以发现他们是借由各种不同的视觉媒介去深入探索事物而获得领悟，重新建构先前的认知，并对现象反复探索，然后再建构和共同建构新的认知。

当然，大部分的美国幼儿教师都知道而且也会鼓励幼儿用言语、视觉形式或通过扮演游戏去探索活动，以及表达他们的感觉和认知，但是瑞吉欧·艾蜜莉亚的经验却在显示，学龄前的幼儿能够广泛运用各种不同的图像和媒介来表达，以及与他人沟通彼此的认知，这个年纪远比我们以往所知道的年龄层要来得早。瑞吉欧孩子们的工作让我深刻地意识到，许多人严重低估学龄前幼儿的图像表达能力以及其智慧上的成长。

举例而言，在瑞吉欧·艾蜜莉亚地区的尔内思多·巴度奇(Ernesto Balducci) 学校内，一群 4～5 岁的幼儿进行了一项“超级市场”的主题。在美国的幼儿学校与幼儿园，商店主题一直是很受欢迎的，然而，这个由瑞吉欧·艾蜜莉亚幼儿所进行的项目有几个值得我们注意的特色。首先，幼儿多次前往超市参观，包括有一次去参观时，超市没有开门营业。经过多次参观，幼儿能够看见超级市场的多种面貌，并可简单描绘出令他们印象深刻的众多商品与周遭环境。而在没有受到超市内其他购物者的干扰之下，孩子们在走道跑上跑下，注意并且记下有趣的设施和发现，包括在这样一个大的封闭空间内，幼儿自己的声音所造成的效果(图 2－1 所示)。

孩子们很详细地描绘出超级市场内整排的购物车、搬运不同货物的店员、推着购物车或未推车的顾客、牵着小孩与没牵小孩的家长、收银员等(如图 2－2 所示)，整个超级市场内的景象都巨细靡遗地呈现在图画中。

然而若没有教师记录下幼儿所经历过、观察到的事物(表 2－1 与表 2－2 所示)，那么光靠图画只能传达出粗浅的意义。记录下幼儿的感想与讨论，可以让教师深入了解幼儿对超市认知与误解的程度。

参观的幼儿也在超级市场内购物，事先列出购物清单，付账、找零并且把买回来的物品带回学校烹煮。有些小孩还访问了超市经理，并且问了一大堆当“老板”必须做的事(图 2－3 与表 2－3 所示)。

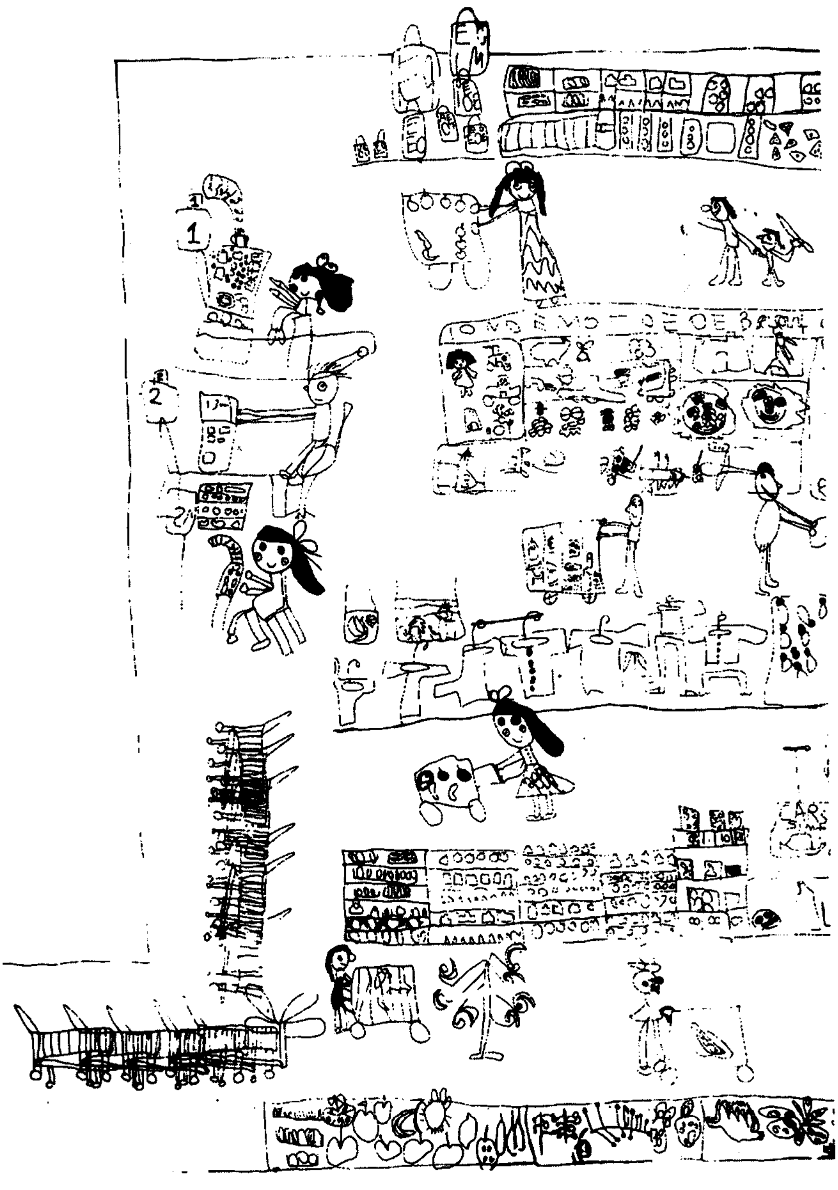


图 2－1 超市经验的集体绘画创作(图片取自于亚达古贝迪学校，1984)，瑞吉欧·艾蜜莉亚市教育局出版的小册子——《小朋友与格列佛》(Noi Bimbi e Lui Gulliver，意大利文版)

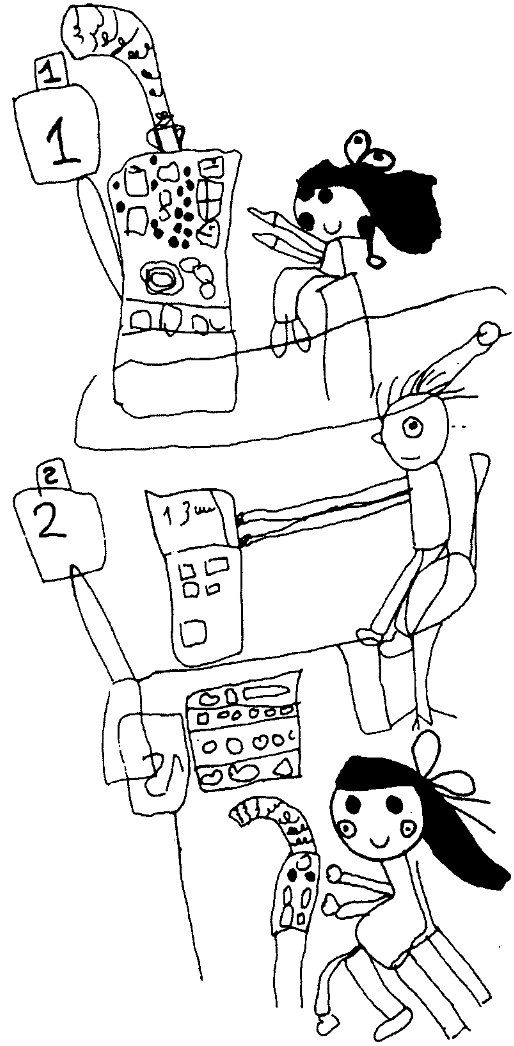


图 2－2　“收银员的秘诀”(图 2－1 的局部放大)

表 2-1 幼儿对参观超市的意见

你喜欢在超市做什么事?
推推车。
摸摸物品。
爬上架子。
跑上跑下。
向人问问题。
吃几片乳酪。
想知道开着的门后有什么东西。
想买每一样东西。
照镜子。

表 2-2 幼儿对未开门营业的超市的意见

超市大得像一座森林。
可能会在里面迷路,就像走在艾蜜莉亚街上一样。
巨大的超市好像《木偶奇遇记》中的大鲸鱼。
超市像游泳池一样大。
超市内的人把东西分成两半,一半放在这个货架上,另外一半放在另外一个货架上。

表 2-3 幼儿对经理的想法

有关经理的问题
谁是经理?
他是给薪水的人。
他是董事长。
他是那个看有没有人偷东西的人。
他一大早就起床去开门和整理东西。
问经理的问题
你是不是老板?
你管几个人?
你怎样变成一位经理的?
你赚的钱比其他人多吗?



图 2-3　访问老板(图片来源:《小朋友与格列佛》小手册)

幼儿们也向经理提出他们的“愿望清单”,列出了他们认为超市应该增加的设施。他们利用报纸或杂志剪下来的图案做成一幅拼贴画,表达出他们期望增加的设施:一间闭路电视监控室、舒适的休息室、游戏场、布偶房……除此之外,许多幼儿设计麦片、饼干、清洁剂等的包装盒,还在教室内搭建了一个超级市场,很高兴地玩起扮家家。由于仔细观察过超市内的人、事、物,幼儿们的扮演游戏更加出色了。

当然有人可能会问为什么要这么麻烦地去进行一个通俗的项目主题——幼儿经常经验到的事物,毕竟在一两年之后,所有的小孩将知道收银员不能把钱带回家,也不能依个人喜好来决定商品的价格,但为何不进行幼儿日常生活中体验不到的主题。美国地区的教师为了吸引幼儿的兴趣,喜欢选择一些较深奥的主题,并且推测某些事物缺乏趣味性。但是从瑞吉欧・艾蜜莉亚的例子中,却说明了“旧瓶装新酒”或翻新日常事物的过程,对儿童而言仍是深具意义和趣味性的,而且是富有教育性的。

再者,当幼儿熟悉某个项目主题时,可以根据自身的认知提出问题以及设定探索的

范畴,这对该项目将有所帮助。在进行项目时,幼儿自己就可以胜任领导人,负责观察、收集资料与搬动或安排物品,能全心全意地投入真实现象的探索过程,有机会让他们发挥一些自己与生俱来的才能,体验角色,像是好奇的自然科学家或人类学家。另外一方面,假如项目主题是奇特的,而且超出幼儿的直接经验,许多问题、点子、资讯、想法与计划的进行便会依赖教师。幼儿在许多生活和学习经验方面会依赖大人,然而项目应隶属于课程的一部分,因此幼儿的兴趣、想法、表现和选择应该赋予相当程度的自由权限。

项目教学的另外一个价值是通过某一现象的广泛探索,给予幼儿早期经验的认识与对主题的深入了解。有学者指出:对幼儿而言,能有深入认识一个主题的经验是非常好的,幼年时熟悉经验的过程可以培养与提升幼儿对事物深入了解的习惯——此种习惯可以使幼儿在发展与教育方面获益良多(Inagaki, 1992)。

另外值得一提的是,瑞吉欧·艾蜜莉亚的教师也进行无法事先预估结果的主题,他们愿意进行某个可能无法顺利完成的主题。这显示出教师们的实验精神,与幼儿一起进行的经验或点子或许会从另一个实验中萌芽。在瑞吉欧某个学校里,幼儿全心投入太阳系与星际旅行的主题探索,这个现象并非是他们直接或即刻可知的经验,但这个主题也非由老师提议的,是有位幼儿带了一张太阳系行星的海报来学校,激起了其他人的积极回应。幼儿们的热烈反应,来自于他们对电影与电视上的星际大战中各角色的兴趣,从幼儿的玩具也可以看出他们对外太空的好奇。幼儿制作的绘画、粘土作品与大型复杂的太空站显示出他们对太阳系的理解是很“先进”的!他们对太空站上的生活、星际旅行、火箭发射、太空船、太空生物等知识都很丰富,而且很有技巧地借由绘画与粘土等各种不同的物质表现出来,其中包括建造一座大型的太空站。

对我而言,从瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向所获得的第一课,便是学龄前的孩子们比大多数美国幼教学者所认定的年龄,能更早通过视觉表现方式来表达并交流他们的想法、了解、想像、观察与感觉。这些由幼儿运用技巧创造出来的表现,能够作为教师修正、发展以及深刻了解教学活动的依据,更能作为假设、讨论以及辩论的基础,导致更进一步的观察,产生更新的表现。借由此种教育取向的运用,我们可以了解幼儿如何使用不同的方式投入周遭世界知识的探索中。

认真看待幼儿的作品

仔细观察瑞吉欧教师对于幼儿使用绘画、彩图等图像文字的关注，我们应该向他们学习的另一课题是：成人看待幼儿作品的方式以及这种方式可能造成的影响。我认为，瑞吉欧的孩子们能通过绘画，有目的且努力地完成工作，是因为他们有很多使用绘画的经验，熟悉使用属于他们自己领域的绘画来讨论、辩论以及下一步工作的基础，例如制作小组壁画、雕刻和彩绘。视觉表现的媒介就是图像文字，瑞吉欧的教师们告诉孩子“阅读”他们的图画，老师誊写幼儿所记录下来的感想以及在项目进行当中的各项讨论。有了这些记录，教学行政人员便可以一而再、再而三地阅读幼儿的绘画，作为项目教学下一个步骤的计划基础；而小心谨慎地储藏以及展示幼儿的作品，也让幼儿知道成人对他们作品的重视程度，进一步鼓励幼儿更投入、更关注他们的工作。

在美国的学校中，幼儿的图像表现可能只被当作是每天放学后可以携带回家的装饰品，绝大多数不会再拿出来看或讨论。在瑞吉欧·艾蜜莉亚，图像表现被视为是未来的探索活动与对一主题深度认识的资源。

真实与想像的呈现

从瑞吉欧幼儿学校经验中学得的第三个课题是幼儿将他们的观察表现在图画中的多方经验并没有限制他们想像、幻想的愿望或能力。相较于许多美国幼教学者的恐惧感，对瑞吉欧的幼儿而言，“两者只能择其一”的方式是没有必要的，幼儿已具备代表性、创造性以及非代表性、写实性和抽象性的视觉表现能力。换言之，代表性、创造性的经验并不一定会影响非代表性、写实性和抽象性事物的能力或愿望。

从瑞吉欧学前教育的幼儿所表现出来的高能力中可以理解，为什么许多美国教育学者将其定位为艺术教育或艺术机构，有些甚至假定这些学校是艺术学校。这些定位似乎遗漏了一个重点：就大多数的学龄前幼儿而言，使用视觉与图像语言来表达对世界的探索或理解是最直接有力的。视觉艺术与工作相结合对尚未具备正式书写和阅读能

力的幼儿而言，是一种额外的语言；艺术不是一种学科、规则、抽象的技巧，也不能被视为教导的理由。

但这并不表示不给予幼儿指导工具、材料的使用以及图像与视觉表现的技巧。重要的是教学(相对于指导而言)的方式，包括告诉幼儿一种简单的方式，一套使用材料的技巧和方法，这种以建议为主的原则，培养幼儿当成人不在身旁时，也能自行解决问题。这对任何年级的教学而言，都是一项极为适合的目标。

必须注意的是，瑞吉欧的幼儿——特别是较年幼的小孩，除了项目之外，每天仍有机会参与许多其他各种自然率真的游戏，如堆积木、户外活动、戏剧游戏、扮家家、服装表演以及一次便可以完成的活动，例如：绘画、拼贴画以及纸粘土。在学校就读的几年中，幼儿也被鼓励去参加某一全面性的项目。当然，有些孩子比其他幼儿在涂鸦、彩图以及创造方面的技巧更好，然而在学龄前阶段，能使用图像的方式表达想法与观察的经验，就已经透露出令人瞩目的高程度能力。

总而言之，由瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向学到的有效的一课是：我们没有理由相信教师必须在鼓励真实性或想像性视觉表现中做一抉择，这两者并非是互不相容的。

教师与幼儿关系的内涵

从观察瑞吉欧·艾蜜莉亚所获得的第四个课题是成人与幼儿关系的内涵。我的假设着重在人与人之间不只互相有关联，更必须因某些事情而彼此建立关系，换言之，关系的建立要双方都有兴趣并相互关心，作为彼此互动的动力或理由。

布鲁纳在英国牛津幼儿学校的研究中指出，教师与儿童之间互动的内容是必须用心经营的主题。他发现，在将近一万组的观察中，只有20%是属于真诚的对话。他觉得很痛心，同时指出婴幼儿教室内一切的安排与设施，很难产生相关的对话；他也指出大部分由成人主动引起的互动都是一些琐碎无聊的话题，例如关于家事的话题，如喝牛奶时间，或指导幼儿洗涤、收拾等事情(Bruner, 1980)。

目前据我所知，在美国没有大量资料可以显示幼儿园教师与幼儿之间的关系，然而，就我观察美国的幼教机构所得的普遍印象，教师与幼儿之间的关系似乎只注意到日常例行的事务与教室规则，尤其是在课外活动时段。当幼儿绘图时，教师们似乎非常不

愿意与幼儿交谈,当幼儿正在练习一些作业时,教师们也只知道要赶紧给幼儿正面的回馈,因此经常对幼儿说"你做得很好"、"这是一个好主意"、"很好"之类的正面评语。换言之,我们的师生关系的范畴倾向于幼儿行为与表现的程度。因此,在我们的幼教环境中,师生关系的内涵若不是着重在一成不变的日常例行活动中,就是着重在幼儿本身的表现上。

相反的,我对瑞吉欧·艾蜜莉亚的印象是,师生关系建立在工作本身上,而不是在日常例行活动或幼儿在学校的学业表现中。成人与幼儿心灵上的交流在于双方对事物的兴趣,一致地全身心投入工作的过程中,探索想法、技巧与材料的使用,以及项目本身的进行。在这种师生关系里,幼儿的角色属于见习者而不是接受指导的对象。

这种关系有几个好处:第一,幼儿全身心投入具挑战性的工作,例如做决定、讨论表现的主题、如何联合大家的努力完成工作、解决彼此的冲突意见,等等。第二,因为教师与幼儿都专注于真正感兴趣的主题,教师也同样地投入,他们仔细倾听幼儿的建议、问题,刺激幼儿的想法,提出建议以及鼓励幼儿彼此回应,同时也尽量不要过度协助幼儿(Rabitti, 1992)。

幼儿因为没有正式特定的课程必须学习,教师可以创造一些活动,让幼儿更确实地了解主题。因此,师生间的关系因问题的假设与解决而更加充实,方案工作成为成人与幼儿之间对话的丰富素材、理由以及话题。霍金斯(1986)指出,只有当成人为治疗师而幼儿是病患者时,幼儿本身与其行为才成为成人与幼儿之间关系的主要内涵:"教师有特殊的角色……非母亲、治疗师或同伴的角色,而是重视学习者与专业学习的人。"(p. 35)

总而言之,就我个人所参观过的学校,不论是在美国或其他地区,与瑞吉欧·艾蜜莉亚学校比较之下可发现,一个可以评鉴幼教课程质量的方式,便是检验其师生关系的内涵。假如教师本身与团体的互动关系建立在幼儿的学习、计划与想法上,以及彼此感兴趣,而且受到最低限度的规则与日常例行活动的限制,这一课程便富有智慧与活力。

幼儿能察觉出成人所重视的事物

就像大部分参观过瑞吉欧·艾蜜莉亚幼儿学校的访客以及看过"儿童的一百种语

言"展览的人一样,我常常思索这种优异的图像表现能力是如何做到的。其中一个假设是幼儿对工作投入的专注与关心,就像其他年幼的孩子一样,他们可以察觉周遭成人所重视的事,幼儿知道成人真正关心的东西,成人所感兴趣的,值得尝试、探索、花时间投入的事情。幼儿知道成人很用心地去解释、拍照、加注记以及谨慎地展出幼儿的作品,因为教师常常对幼儿一再重复前一次讨论的事,幼儿便因此学到谨慎看待他们自己与其他人的想法。儿童也似乎了解成人之间的交谈内容,因此幼儿知道——或许是一种潜意识——成人很重视幼儿的工作或想法。

然而,幼儿察觉成人重视某事物的能力似乎是普遍共有的,因此教师可能会问:"我的学生真的知道我所关心与重视的事情是什么吗?"成人所重视的事物不应该与成人对幼儿的赞美相混淆,相反地,我认为幼儿能察觉到成人所重视的事物,因此成人便能够建议、询问清楚,鼓励幼儿再次审视、再三考虑并再做一次。

理论上,在某些情况下,"我的老师究竟关心什么事呢"的答案可能是"没有",然而在缺乏与此问题相关资讯的前提下,让我们假定所有的老师传达某些讯息给幼儿,如幼儿的努力、行为真的吸引老师的注意,而且令人很感兴趣,感激、重视,是一种出自于内心的欣喜。相较之下,在美国,就我的印象,我们似乎不去协助幼儿察觉教师对他们在智慧上的探索有深度的兴趣与重要性。就我所知,教师会显现关注的情况,大部分是因为幼儿出了差错或者幼儿的行为干扰到例行活动的进行,而不是以建构知识为活动重心。我之所以如此臆测,是因为我们过度重视幼儿的学业表现,而低估幼儿的才智,教师错失了向幼儿传达他们的想法很重要的信息。这样说并不是建议可以借由讲授或说教的方式传授幼儿对成人想法的敏感度,而是应让幼儿借由多次观察成人行为的脉络而推论教师所关心的事物。

从瑞吉欧·艾蜜莉亚幼儿学校伙伴们身上,学习到的重要的一课,便是成人对幼儿的想法以及表现很感兴趣,甚至对非常稚龄的幼儿也能很真诚地与他们沟通意见,指引他们完成丰富且复杂的工作。

记录的角色

第六个课题,瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向在幼教领域里最特别的贡献就是记录的

运用，使其成为实务教学重要标准之一。该校谨慎的记录特色带给幼教界四个基本且相当重要的革新。第一，记录协助幼儿从项目或其他工作中加深、扩大学习的范畴。马拉古齐指出（见本书第三章），幼儿通过记录“看着自己所完成的工作时，会更加好奇、感兴趣以及有自信心”。瑞吉欧·艾蜜莉亚幼儿的经验与观察也说明了幼儿彼此之间相互刺激而产生学习，这一点在记录中是清楚可见的。

第二，或许有人会认为记录使家长可以敏感地察觉出幼儿在学校所获得的经验是比较重要的，而马拉古齐在第三章也提及：

> 记录提供家长一种认知，这将实质地改变他们的期望，让他们重新检讨为人父母角色的假设以及对孩子生活经验的看法，并以一个全新的、更具好奇心的方式来看待整个学校经验（第 76 页）。

必然地，展示幼儿作品旁边附着的工作时所拍摄的相片，以及孩子们进行项目时的疑问与评论的内容，让幼儿容易与父母分享他们真实的学校经验（不光只是分享创作）。幼儿对工作的热诚与家长的兴趣会增强父母对幼儿学习过程的投入，提供亲子之间讨论的话题，并且加深父母对幼儿早期自然学习方式的了解。家长对学校的高程度参与，曾经出现在美国家长合作式的托儿所，以及纽西兰与英国托儿所，或许这种家长合作模式所经营的托儿所应该可以在美国发展，充分满足幼儿、家长的需求，也让外出上班的家长了解参与孩子们的学校经验是有其重要性的。

第三，记录是教师研究的一种重要形式，增强教师的敏感度以及了解幼儿与自身的角色扮演，记录可以作为教学技巧修正与调整的基础、点子的来源以及事物创新的诱因，记录也让教师更能察觉幼儿的进展，凭借着记录上丰富的资料，教师能够用适当的方式作出可供参考的决定，支持幼儿的发展与学习。另外，我们也可以看见瑞吉欧·艾蜜莉亚幼儿学校的教师与**驻校艺术教师**经常聚会，对记录进行深入性的讨论。

最后，记录的第四个价值就是它提供幼儿学习与发展的讯息，这一点尤其与美国教育工作者有所关联。一般美国教师经常使用的标准化测验或评量表并无法显现出幼儿的学习情况，当然，美国教师有时也借由观察方式获得重要讯息与感想，但是运用如此多样化的媒介来记录幼儿的工作情境，就我所知，是对幼儿智慧一项令人叹为观止的明证。

以上有关记录的四项强大功能是可能达成的，因为幼儿会全心全意投入方案以及其他值得记录的活动中。反观美国的幼儿教室中，时常可见到幼儿花大部分的时间利用相同的材料、相同的主题、相同的方法、相同的时间，制作相同的图画，这些作品的展示未必能吸引家长的兴趣或成为亲师或亲子之间可供讨论的话题。

幼儿教育课程模式与其譬喻

托儿所与学前教育组织运作课程的过程，从其他相类似的参照物中，使用一个重要的架构、模式或譬喻是很自然的，在教育环境及其关系的精心设计与规划上，我们可以使用譬喻的方式作为说明架构的重要模式(Nuthall & Snook, 1973)。根据个人在瑞吉欧·艾蜜莉亚所做的观察，与教师的讨论以及其他相关的人员中，我发现瑞吉欧所重视的模式与譬喻和美国所采用的大相径庭。

以家庭与社区为模式

和美国幼儿教育课程中全天上课方式相比较，瑞吉欧·艾蜜莉亚幼儿学校仿效了许多大家庭与社区的模式来规划，令人印象深刻。首先，校舍建筑比美国地区的托儿所或传统美国小学校园内的幼儿园更像一个大型的家。我所参观过的每一所瑞吉欧的幼儿学校，不论是装潢设备的品质、空间规划以及幼儿工作成果的展示，都特别吸引人，整体营造出一种舒适、温暖、愉悦的气氛以及令人感到快乐的情境；而建筑物本身包含一个所谓的*广场*(piazza)，它在社区环境中扮演一个重要的角色。

虽然每一所学校大约有 75 位 3～6 岁的幼儿(每班约 25 位)，教室内的生活品质有特别适合幼儿的家庭式亲密以及温馨。这些幼儿与同一位教师相处 3 年，3 年的共同参与课程，使幼儿、教师与家长三者建立了深厚、稳固的关系，宛如大家庭或亲密小型社区中的一分子。而大多数美国的教师等到已经与家长发展出良好的亲师关系，而且与家长熟悉到能让教师坦诚地处理他们对幼儿的关心时，已经是熟悉下一班家长的时候了。在某些托儿所，混龄团体的安排比相同年龄团体更能够营造一个类似家庭气氛的环境(Katz, Evengelou, & Hartmann, 1990)。

在本章一开始以及本书其他章节中也会说明，大部分瑞吉欧·艾蜜莉亚幼儿的工

作是以小组方式来进行的。在同一时间内,看不到给全班的正式讲授,或者要求创作相同的图片或美劳作品,但在美国的学校中却是常见到的现象,尤其是与节庆有关的作品,如情人节、万圣节以及感恩节。

在混龄团体中,自然萌发课程尤其能增强合作关系。在没有时间的压力下,更能营造不拘形式的社区气氛,而幼儿处在没有经常的干扰与一般幼儿课程中常有衔接的过渡时间的情况下,更能自由自在地工作与嬉戏。而目前大部分的幼教课程是依照固定的课程表来安排的,而且活动经常只有单一的目标,在预定的某段时间内进行活动,并在限定的几十分钟内完成。

事实上,瑞吉欧·艾蜜莉亚的幼儿在一天的团体生活内必须负责一些日常杂务,例如用餐前的餐桌摆设、餐后的整理收拾,或与厨房工作人员一起工作,共同负责美术材料的整理,增加合作生活的气氛。透过全校教职员对课程的全面参与,以及经常开会讨论所关心的事情,尤其是家长的参与,使得自治的感觉更为融洽。

责任分享、亲密关系、不具形式化以及积极参与是瑞吉欧大家庭的特色,也因此提供了一个非常适合幼教课程的规划模式。社区由一群成员共同完成个人无法独立完成的事情,并彼此共谋福利。虽然这样的一个模式亦有其问题存在,但与美国以工业合作模式为基础所设计的教育体制相比,社区模式的适合度是可以理解的。

以合作与工业为模式

从瑞吉欧·艾蜜莉亚所做的观察令我想起,在美国地区主要的模式或譬喻逐渐采用的是小学、中学阶段以工业式、类似工厂式为主的模式。育儿中心是从家庭式的托婴服务演变而来的,主要是负责稚龄幼儿的保育照护工作,然而,在最近数十年内,“保育(nursery)”一词在美国与“幼儿”相关的文献中,已完全被“托儿所”这个名词所取代了。

另一方面,“幼儿保育中心”时常被拿来与“仓库(warehouses)”相比较,幼儿在那里受到监护,直到幼儿的父母能确定已有养育小孩的责任;现在则日益成为幼儿保育课程的代表,或全日的托儿所,也摆脱监护所或仓库的比喻。然而,对我而言,幼儿教育课程日益陷入被塑造成为工业式的合作或工厂模式的危机中。在美国的小学与中学教育阶段中,普遍存在着这类工业合作或工厂式的教育模式。

谢雷切(Schlechty,1990)指出,工厂的设计是利用一连串事先设定好的标准过程,将原料转换为成品:

以此观点来看，学生就如同原料，用标准规格的过程或程序塑造他们，一次又一次地接受严格的测试，在通过下一个工作台之前，很谨慎地受到检查(第22 页)。

在这种工业化模式里，教师的角色是技术人员的角色，他们根据手中预先设定好的操作手册，负责操作工厂的机器设备，而且对他们而言，“课程规划必须包含测验，以便检测学生是否是通过控制与合理过程的产品”(Schlechty, 1990, p. 23)。

在教育讨论中，某些观念经常被使用，例如传送体系、“支出—回收”比率、预先设定的行为以及学习成果、以结果为导向的课程、课程组合与教具、经过教师认证的教材等等，显示出工业模式在学校课程的设计、操作以及评估工作中的运用。

同样地，我们大多数的州立与地方的课程标准都反映出共同的一个假设，那就是所有的儿童都应该接受相同的指导，按部就班成为标准化的产品。最后，谢雷切的结论是工厂模式的运用趋势，逐渐倾向于学校就像是工厂的生产线，而儿童就是原料，以家庭背景作为质量的区分，并用所谓的“学科性向”或能力来评量学生的学业表现。

对任何层级的教育体系而言，将工业模式当作是一种教育设计的架构是不适合的，尤其是针对幼儿。在幼儿早年的生活中，关系的稳固以及与关心他们的人之间的依恋，应受到相当程度的重视且十分重要。在以工业化模式所设计的机构内，个人的角色是可以互换的，惟一的要求便是互换的个体在标准化的方式之下，也可以产生相同预期的功能与角色。工业化模式正代表着教育是一种单一的过程：成人强制指导方式，把原料(例如幼儿)放进工业化的过程，改造成预期的样子。

大量将幼儿分门别类，以及特殊教育课程的增加(例如：资源教室、学习障碍以及发展迟缓幼儿……)，加上在小学低年级阶段高比率的留级率等，都会让人联想到美国工厂内的瑕疵品(见 Skrtic, 1991)。

让家庭与机构之间的力量更臻完善

以大家庭模式为设计基础的幼教课程与教学法也有问题，虽然托儿所不是工厂、公司，当然也不是真正的家庭，而是聘用专业人员，优先考虑每一位顾客的最大利益，提供专业知识与技巧的机构。

机构与工厂的差异之处，乃是机构的设计是为了要服务人群以及提供需求，而不是

制造标准化的产品。就其定义而言，公立机构是根据标准与规则来运作，统一应用于所有的客户身上，有别于特定团体或由特定专业来提供服务。

家庭以高程度情感上的参与以及依附关系，针对每一位个体，不论是在性格、希望以及价值观等方面的特殊需要一一作出回应，这些在机构式的环境中是不可能被期望的。同样地，家长与教师的角色有其差异性，理想的情况下，是能够相辅相成，又能对幼儿的成长、学习以及发展提供彼此不同的贡献(Katz, 1995)。专业人员被赋予一种普遍存在的道德伦理使命感，不管他们是否喜欢那位幼儿，或觉得对他或她是不是感觉很亲近，都能公平地贡献出专业的知识与技术在每一位幼儿身上，也能公平地对待每一位幼儿。这些考量让托儿所必须将家庭生活的独特性和基本的福利完整地带给幼儿，而且也必须在专业实施与机构管理的限制与标准之下进行。

从许多方面来看，瑞吉欧·艾蜜莉亚市立学前学校显现出家庭关系以及优质专业实务能达到最适宜的结合。首先，家长实际参与学校每一层面的运作，介入整个学前学校体制规划以及运作的核心。为了建立且维系学校与家长之间的关系，而提出有益的想法以及投入大量的精力等表现，都令人印象深刻，而且也是震撼人心的。

结论

我个人从瑞吉欧·艾蜜莉亚教育工作者身上学习到 7 个课题。第一，在项目活动中，幼儿与教师共同深入且详细地探索幼儿感兴趣的主题，并且运用大量的视觉以及图像式的表现形式。稚龄幼儿使用他们已经拥有的图像技巧，利用画图、彩绘以及其他的图形艺术来表达他们的想法、感觉以及观察。从这个角度来看，与美国地区的教师们相比，瑞吉欧的教师们似乎对幼儿这方面的能力具有更高度的期待，教学人员真正实现了我们时常只挂在嘴边的假设：幼儿有成长、认识、了解他们周遭事物的欲望。

第二，当幼儿具有使用图画、彩绘等等可作为更进一步讨论与工作的基础的经验时，他们更小心谨慎地看待每一项工作。幼儿不需要将工作带回家，当他们需要将工作带回家时，绝不是以加强学习为目的的。

第三，提早将观察所得及真实的表现方式介绍给幼儿，并不会阻碍幼儿的能力以及使用媒体去认识抽象性、想像性表达的愿望。

第四，以幼儿为主导的项目活动，对师生关系提供丰富的互动内涵。

第五，成人行为中的许多特色传达出成人对于幼儿各方面工作的看重，这些讯息的传达不是直接通过通告的方式，而是洋溢在环境中，经由多方面的行动、准备以及策略，间接地传达给幼儿。

第六，详细的记录与幼儿想法、工作作品的展示都可以强化幼儿的学习、教师的学习以及家长用各种重要方式对幼儿活动的参与。

最后，由于受到工业合作模式设计的侵蚀，美国地区幼教课程的实施是不健全的，与一般美国地区常见的模式相较，瑞吉欧·艾蜜莉亚着重学校生活的模式更加贴近家庭与社区的关系模式。

经过了一段时期，瑞吉欧·艾蜜莉亚的幼教工作人员已经取得了许多丰硕的成果。当我们欲从中寻求学习以及应用的时候，有一点我们必须谨记于心，那就是学校的建立及所获得的支持与社区有极大的关联性，以上种种都显示出，社区给与孩子真正的承诺时，成功是指日可待的。

参考书目

Bruner, J. (1980) *Under five in Britain. Vol. 1. Oxford preschool research project.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Hawkins, F. P. (1986) *The logic of action: Young children at work.* Boulder, CO: Colorado Associated University Press.

Inagaki, K. (1992). Piagetian and post-Piagetian conceptions of development and their implications for science education in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 7 (1), 115-134.

Katz, L. G., & Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach.* Norwood, NJ: Ablex.

Katz, L. G., Evangelou, D., & Hartmann, J. A. (1990). *The case for mixed-age grouping in early childhood.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Katz, L. G. (1995). *Talks with teachers of young children: A collection*. Norwood, NJ: Ablex.

Nuthall, G., & Snook, I. (1973). Contemporary models of teaching. In R. M. W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching* (pp. 47-76). Chicago: Rand McNally & Co.

Rabitti, G. (1992). *Preschool at "La Villetta"*. Unpublished Master's thesis, University of Illinois, Urbana.

Rinaldi, C. (September, 1991) *The Reggio Emilia approach*. Paper presented at the Conference on the Hundred Languages of Children, Detroit, MI.

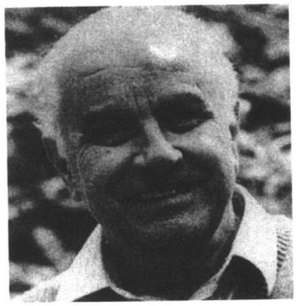
Schlechty, P. (1990). *Schools for the 21st century*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schlechty, P. (n. d.). *Four models paradigms for schooling*. Louisville, KY: Center for Leadership in School Reform.

Skrtic, T. M. (1991). The special education paradox. *Harvard Educational Review*, *61*(2), 148-206.

第二部分

瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育工作者对课程的描述



罗里斯·马拉古齐

瑞吉欧·艾蜜莉亚教育课程创办人

第 3 章

历史、观点与基本理念

访问者：莱拉·甘第尼

受访者：罗里斯·马拉古齐

历史源流篇

1946 年：家长经营的学校——一个令人难以置信的开始

甘第尼：我想了解一下你们的团队经验与你自己个人的经历。

马拉古齐：我们的教育取向及我个人的历史于二次大战结束后第 6 天揭开序幕，也就是 1945 年的春天。

命运注定让我成为这个特别事件的一部分，当时我听到有一个叫维拉塞勒(Villa Cella)的小村庄，距离瑞吉欧·艾蜜莉亚有几英里路程，当地的居民决定为他们的子女盖间学校，这简直是令人难以置信！我骑着我的脚踏车赶到那里，发现他们说的完全是

真的。我看见妇女热心地回收、清洗砖块，民众聚在一起，决定卖掉战争后被德军丢弃在一旁的一辆坦克车、几辆卡车和马匹，将所得的钱拿来建设新学校。

“其他的自然有办法。”那些居民告诉我。

“我是当老师的。”我向他们说。

“那太好了！”他们对我说，“如果是这样的话，和我们一起工作吧！”

一切似乎令人难以置信：一个想法，和一张只列有学校、坦克车、几辆卡车和几匹马的财产清单。居民对我解释：“利用夜晚和星期天，我们要靠自己的努力盖所学校。一位农民已捐出一块地，我们可以从被炮火轰炸过的房屋内找到砖块与梁木，从河里挖沙，我们自愿完成所有的工作。”

“那学校的经费来源呢？”

居民尴尬了一会儿才说：“我们会设法筹钱的。”妇女、男丁、年轻人、所有的农人与工人，这些历经上百次战争恐惧的居民是真的很认真。

8个月的时间里，学校与我们彼此之间的友谊便由此产生了。维拉赛勒的一切作为是燃起的第一个火花，后来在附近及较贫穷地区所设立的学校，也是由家长提议而开始经营的。在战后宛如废墟的城镇以及只剩哀悼与贫困的窘况下，想要找到建校的经费，简直是一场严酷的考验，当时的牺牲、奉献与团结力量，是今天的我们所无法想像的。在维拉赛勒附近的贫困地区还有7所被称为“坦克学校”的设立，在当地的妇女及全国解放委员会的协助之下，我们开始了解到这个现象是一发不可收拾的，有些学校无法生存下去，但其中的大部分显现足够的狂热与力量，继续存活20年。

在教了7年的中学后，我决定离职，与幼儿在一起收获良多，不过当时州立学校继续沿袭它自己的课程标准，坚持以那些愚蠢和令人无法忍受的冷漠态度来对待幼儿，只会对权威唯利是图与逢迎谄媚，加上自以为聪明地一味将包装成套的知识塞给学生。在此情况下，我决定到罗马的国家研究中心(National Center for Research)研读心理学。后来我回到瑞吉欧·艾蜜莉亚，在一个市政府资助的心理健康中心服务，该处收容有学习障碍的儿童，从那时候起，我就过着两种平行的生活，上午我在中心工作，下午及晚上我到那些由家长独立经营的小学校上课。

这些小学校的教师们有特别强烈的动机，因为他们均曾在不同的天主教学校或私人学校受过训练，使得每一位都非常特殊，但他们的想法却丰富无穷，精力也是无限的。我和这些教师一起与幼儿共事，教学相长。我们很快地发现，当中有许多幼儿的健康情

况不佳，大部分都营养不良，我也知道这些家庭世世代代都说方言，官方标准的意大利语对他们而言宛如外国话。我们转而寻求家长的协助，却发现要找到一个所有人都能有效配合的合作方式，是最吃力的任务，之所以吃力并非毅力的缺乏，而是经验的缺乏，我们此时正在打破传统模式。

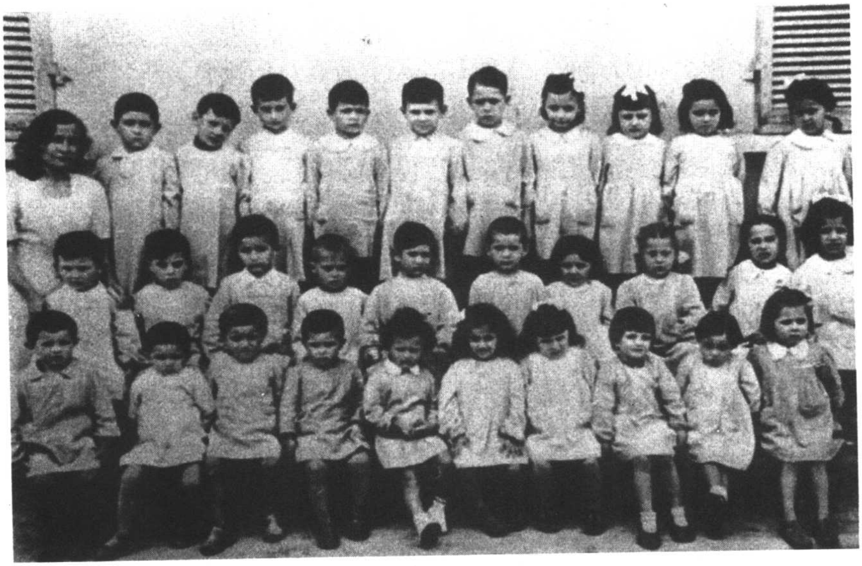


图 3-1　维拉塞勒学校的师生，1950 年

正当我们与这些勇气可嘉的家长一起努力时，我们感受到他们的热诚，却也感到害怕。我们完全知道自己的薄弱和缺乏万全准备，对资源的评估并不是一项困难的任务，困难在于如何增加资源，甚至更困难的是我们如何将这些资源用于幼儿们身上。我们可以想像这个巨大的挑战，但是我们还不知道我们自己的或幼儿们的能力。我们让母亲知道，我们就像小孩，还有许多事要学，一个简单而富解放性的想法让我们顿时豁然开朗，那就是我们为幼儿所做、所想的一切只能从幼儿身上找到答案，这么说是正确的，但同时也未必完全正确。可是，我们必须以此作为我们的信念与指导方针，这些将带给我们重要的力量与智慧结晶。以上种种都是为 1963 年第一个自治性学校诞生所做的准备工作。

1963 年：第一所市政府经营的幼儿学校

甘第尼：你能回想当时的情况吗？

马拉古齐：当时这所学校只有两个教室，大到足够容纳 60 位小朋友，我们把它命名为“鲁宾逊”，是为了纪念笛福(英国评论家)的英雄冒险故事。你也听说了 1963 年第一次设立的学校是一个重要里程碑，在意大利头一次，民众肯定一所非宗教性幼儿学校设立的权利，这是一个正确的方向，且需要打破天主教会对幼教的垄断。社会是需要改变的，社会也必须彻底更新，民众与家庭对社会福利与幼儿教育的需求也与日俱增，民众所要的是一种新型态的学校，有更好的品质，不再依赖慈善机构，也没有任何监视与歧视。

这是一个决定性的成就，虽然学校是市政府所提供的一间木造小屋，事实上，想找到足够的小孩来上学也有困难，因为当时市政府经营的学校对民众而言很新奇。3 年后的某个晚上，学校发生火灾，整栋建筑物都烧毁了，所有的人都跑到那里，连市长也去了，我们只能站在旁边直到一切化为灰烬。一年之后，用混凝土与砖块重建的学校完成了，我们投入心血，早期市民坚定的毅力与热情所立下来的根基，逐渐扩展成为民众意识的一部分，期间所发生的故事请容我一一述说。

我们在家长经营的学校与第一批由教师组成的专家们接触后，内心很清楚我们所必须担负的责任。那么多双眼睛正看着我们，并非所有人都是友善的，我们必须尽量避免犯错，必须很快地找到属于我们自己的文化定位，让大家认识我们，赢得信赖与尊重。我记得在几个月之后，把我们自己介绍给大家的必要性，强烈到促使我们成就了有史以来最成功的活动。每周一次，我们将学校移到镇上去，用卡车载运着教师、幼儿和道具到户外、广场、公园或在市立剧院的廊柱下举办教学与展览，幼儿们很开心，看到的人们都很诧异，并向我们询问问题。

我们知道这个新的情况不仅需要继续维持下去，而且也打破许多过去的传统。过去所保留的经验是人性的温暖与互助合作，来自幼儿与家庭的成就感显示投注的动力、资源，以及对每个计划和每个为整合所有活动所作抉择的价值。我们知道每一位幼儿都可以成为主角的重要性，同时必须接受每一位幼儿自发的高度好奇心，我们也坚持从幼儿身上、活动中和家庭中不断学习直到碰到专业上的限制，并随时有改变观点的准备，也因此从来不抱持太多的确定性。

这是一个狂热的年代，一个适应的、持续不断地调整想法、选择方案与尝试的年代，大家期望这些方案与尝试能产生成果，能进行得顺利，也应该符合幼儿与家长的期待，并反映出我们的能力，这所有的种种仍在进行中。我记得有一次我们全心投入一个叫做“鲁宾逊漂流记”的项目活动，我们与幼儿一块重新设计故事内容、角色和这位英雄的冒险过程。我们阅读这个故事后重新设计剧情，使用绘画、彩图、粘土、木工等不同技巧，重新建造一艘船、岛屿、山洞及工具，这个重新建造的场景真是壮观。

次年，已成为专家的我们进行另外一个类似的故事——“木偶奇遇记”。几年后，我们改变方向，我去了卢梭协会和位于日内瓦的皮亚杰幼儿学校，因为我深受皮亚杰的启发，我们进行有关数字、数学与理解力的活动。不管是当时还是现在，我们仍相信对幼儿来说，数字、数量、分类、体积、形状、测量、转换、方位、物质恒存及变化、速度或空间概念等，这些并非负担或人工化的练习，因为这些探索自然而然地出现在幼儿的日常生活、游戏、协调、思考及表达的种种经验中。在意大利，这真是一个全新的挑战，我们的创新精神已有斩获，它代表着一个实验层面的开始，使我们涵括的范围具有广度，而这广度来自我们对国外不同的心理学理论严谨的态度，以及对不同理论资源与研究的看待方式。

但是谈到对于那次经验的感想，我们有一阵子在没有清晰的目标下，就埋头苦干，我们当时应该反省这些过度与不协调的期望，以及我们对事物与自我批判的能力之不足。我们了解在市镇、在全国、在政策和习俗上，需求与期望不断地在改变。在 1954 年，意大利人民开始有电视可看，南部的人逐渐迁移至北部，而造成乡下地区的没落。由于新工作机会的增加，妇女逐渐打破了传统的包袱与要求。婴儿出生高峰改变了一切事物，特别是幼儿学校的目标与角色，并引发了大众对社会服务的强烈诉求，另外，要求将儿女送进托儿所也逐渐成为一种社会风气。

上述这些改变渐渐产生了新想法与实验新教育的策略的迫切需要，一部分是因为各市政府决定设立更多的学校，以满足家庭与幼儿们的需要，妇女团体、教师、家长、市议会和学校委员会开始与市政府一起为发展而贡献出各自的力量。

在民众强大的压力与抗争下，在 1967 年，所有家长经营的学校全部由瑞吉欧·艾蜜莉亚市政府收回管理。从 1960 到 1968 年，经过 8 年的奋战，设立 3～6 岁幼儿学校的重大政策抗争活动蔓延整个意大利，我们希望维护州与各市政府设立这类型学校的权利。在国会的对抗下，非宗教性民间团体的力量已经胜过支持天主教派教育的声浪，

我们的城市冲锋陷阵：在 1968 年，政府提供 12 个班级，到了 1970 年有 24 个班，1972 年有 34 个班，1973 年的 43 个班，1974 年的 54 个班，以及 1980 年的 58 个班，散布于 22 所不同的学校。

今天(1990 年)，全意大利 88%的 3 到 6 岁幼儿，已获得上学的权利，家长可从三种不同类型的学校中选择——国立、市立及私立的学校。回忆这些看似微小却强而有力的往事是适当的，不管是发生在偏僻的乡下或都市附近；也由于这些事件的激发，而发展出一个关切幼儿与家庭而深具示范性的政策。

1976 年：艰苦的一年，也是丰收的一年

甘第尼：您提到幼儿教育实际上是为天主教会所垄断，那么天主教徒对一般人所设立的学校又有何反应？

马拉古齐：自从 1970 年以后，情况已经改变，学校与社会服务无可避免地已成为全国性的议题，相关的文化辩论在当时变得更为活跃，更加大众化。我记得在 1963 年，当我们举办一个以游戏为主题的“意大利—捷克”研讨会时，情况还不是这样。1968 年也非如此，当时我们赞助一个讨论精神病学、心理学与教育三者关系的专题研讨会被视为是危险的、未知的。另外一个会议也不是如此开放，当时我们聚集生物学家、神经学者、心理学家以及教育专家们，探讨有关幼儿图像表达的会议，这个会议因太重视生物与神经学领域，以至于受到批评，原因是太过于强调唯物主义。

经验带领着我们走过长远的路，这些经验对于意大利许多地区的教育工作者而言，可作为参考的重点，特别是对于那些逐渐发现此一事业在当时已由修女修道院所垄断的年轻教师们。大约在 1965 年，我们有两位传奇人物的参与，第一位是诗人姜尼·罗大里(Gianni Rodari)，这位翻译大量儿童故事的作家，把他最著名的书——《幻想曲的语法》(*Grammatica della Fantastica*, 1973)献给瑞吉欧·艾蜜莉亚市的儿童。第二位朋友是布鲁诺·恰利，在幼儿教育的领域里，他可以说是一位最清醒、具热情与敏锐聪明才智的人。他们两位带给我们最多的友谊。在 1971 年，我们怀着勇气为教师们策划一个全国性的会议，原本只期望 200 位教师的参加，结果却涌入了 900 位教师，这真是太戏剧化了，且值得赞扬！同时这个事件也让我们出版了第一部以幼教为主题的作品——《一个新幼儿学校的经验》(*Esperienze per Una Nuova Scuola dell' Infanzia*, *Malaguzzi*, 1971a)。几个月之后，我们出版另外一部作品——《社区式经营的学前学

校》(*La Gestione Sociale nella Scuola dell' Infanzia*, *Malaguzzi*, 1971b)。这两部作品包含一切有关瑞吉欧・艾蜜莉亚市与摩德纳市(我也曾在该处担任过顾问)的教师与我们的经验和想法。

在 1972 年,整个市议会与少数天主教人士投票表决赞成设立法规,对我们的幼儿学校进行管理,经过多年的争论以及未受到正式的承认,这个事件代表着我们艰苦努力 10 年所争取到的合法权益,我们高兴地在每一所学校举行庆祝活动。

在 1975 年,我受邀担任一个以幼儿权利为主题的会议主讲人,这个会议由艾蜜莉亚・罗马格纳地方政府筹划,这是一个不可多得的机会,我刚从卢梭协会和位于日内瓦的皮亚杰幼儿学校回来,带着对皮亚杰理论的仰慕,和我之前所提过即将付诸行动的计划。

1976 年是艰辛的一年,在 11 月时,意大利政府通过官方的广播电台为天主教会说话,开始抨击市立的幼儿学校,特别把我们当作箭靶,谴责我们的教育模式将会阻碍幼儿的发展,给私立宗教学校带来困扰。经过 7 天的猛烈轰击,我们觉得必须反击,我决定先暂停教师们固定的计划活动,并邀请当地的神职人员到我们的学校举行公开辩论,这个决定持续进行了 5 个月。随着时间的流逝,严苛的反对声浪逐渐变得温和与诚恳,当想法开始出现的时候,对彼此的了解也日益成型。这个危机结束后,苦恼也随之消失,而我深信双方都已感受到危机解除的快乐,留下来的是充实感与人性的光辉。

从历史的角度回想起这个事件,我们可以看到某些天主教会,因为无法接受他们在教育方面独占权丧失的事实而感到不安,同时他们也面临越来越少的人选择从事宗教性质的职业,结果造成一般学校教师的需求量大增。另外,意大利宪法也明文规定禁止动用联邦经费援助教会所创办的学校,因此教会在当时需尝试获得地方政府的财政支持(之后也获得补助)。

我个人认为,我们学校遭受攻击的另一个理由,是因为我们的幼教经验所带来的文化影响力正快速地成长,我们的成果、研讨会出版品已经使得瑞吉欧・艾蜜莉亚市政府所办的学校为全国民众所熟知。州立学校仍存在着,但成长却趋于缓慢,而且受到中央政府的严格控制。因此,宗教性质浓厚的学校显现出不足,除少数学校外,无法跳脱古老与过时的教育理念,我们的学校在此情况下宛如是一道灿烂的光芒。

我记得众多影响之一是政府机构组织之下的国家教学中心(National Teaching Center)与我们团体接触,并且邀请我去参加他们所举办的会议,至今我们仍保持着联系。另

外是有个重要的出版公司委托我指导一本新的期刊《零到六岁》(*Zerosei*, 1976～1984),之后又有《儿童》(*Bambini*,自 1985 年至今)的发行,这本期刊寄给专门从事幼儿教育的工作者,目前我仍然参与这项指导工作。

经过了 1976 年的痛苦历程后,美好的结局使得我们更为茁壮,也更加了解我们所建立的一切,同时也渴望能持续下去。在 20 世纪 80 年代,我们首次带着我们的第一个展览——“当双眼越过高墙时”,搭乘飞机前往瑞典。将来,我们也将带着我们的展览环游全世界。

一个专业与终生的选择

甘第尼:您做了一个将生命奉献给教育与关怀幼儿的决定。请问您在何时作出了这个终生的抉择?

马拉古齐:以前别人问我这个问题时,为了避免回答,我可能会说:“你没开口问我时,我知道答案,但是当你问起我这个问题时,我真的不知道该如何回答。”有些抉择一旦准备爆发,它就会出现在你的面前,然而,有些选择是慢慢进入你的内心,一点一滴显现出来的,在一些细微事件与想法的混合之下,渐渐在你的内心发芽成长。第二次世界大战或任何战争的悲剧性荒谬行为可能为我们带来某些经验,而促使人往教育的方向前进,成为未来一种全新的生活方式或工作。当战争终于结束,生命力的象征与毁灭的时代同时出现时,这个愿望深深震撼着人心。

我不是很确定,但是我认为那是一个出发点,就在战争结束后,我的内心有一种想与儿童、大人、老兵、反抗军游击队,以及所有在毁灭世界中受过煎熬的人在一起的感觉。在春季的某一天,所有的挣扎全都烟消云散了,当想法与感觉一致转向未来时,所有的困难似乎不再存在,而障碍也不再是无法超越的了。

强烈的经验源自于绵密的情感、知识的合成和我了解的价值观所带来的新创意。从那些日子开始,我常重新评估我所处的地位,而我已经能保持在一个适当的位置,我从来没有对自己的选择感到后悔,或后悔我曾因此而放弃的一切。

甘第尼:当您回忆起这些课程的来龙去脉时,您的感觉是什么?而您如何看待这些经验呢?

马拉古齐:你必须同意,当看到我们的幼儿学校靠着那辆军用坦克、6 匹马、3 辆卡车建立起来时,是一件非常特别的事情。学校继续存在,而继续运作顺利是我们当时最

低的期望，历史证明即使在那么微小的期待之下，这个新的教育经验还是可能产生的。

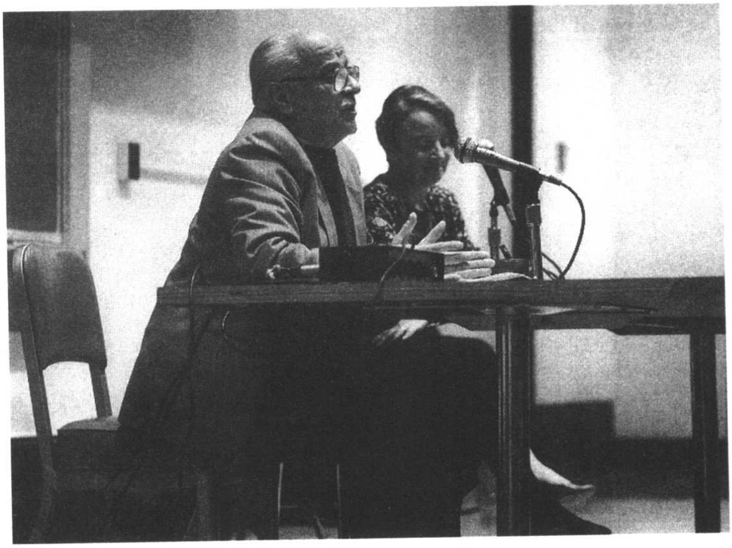


图 3-2　罗里斯·马拉古齐在麻省大学"儿童的一百种语言"展览时的开幕式上举办讲座，甘第尼负责翻译工作

我们持续回顾这些了不起的起源，是因为我们仍然试着去了解一开始及从那时候起便一直陪伴我们成长的直觉、想法和感觉。这些就如同杜威所说的"心智的基础"(the foundation of the mind)，或是维果斯基所谓的"知觉的借贷"(the loan of consciousness)，这些观念一直存在于我们心中，特别是在我们必须作出困难的抉择，或克服某些障碍的时候。事实上，战争中的觉醒带给我们的第一个哲学观是赋予"存在"、"以澄明的心灵与目标作选择"以及"仰望人类的未来"三者之间一个属于人性、高尚、民主的意义。

相同的经验也立即带来一些其他的事物，一些我们试着对其维持忠诚的事物，这些便是来自于那些关心幼儿的父母的需求。他们一无所求，惟一的要求便是那间靠他们的双手建立起来的学校，一所可以用与以往不同的方式来教育他们孩子的学校，这尤其是身为人母的希望。这个等式很简单：假如幼儿有合法的权利，他们便不应该错失发展才智的机会，并准备好面对成功的结果。这些是一般为人父母者的共同想法，以对抗违背幼儿潜能的各种阻碍，同时提醒我们必须谨慎地对待和相信幼儿。这三个概念符合任何一本好的教育书籍所主张的，对我们来说也很适合，这些来自家长的构想也能与所

有懂得其深层含意的人分享，我们的努力可以持续这么多年，原因就在这些智慧的结合。

理念篇

灵感的来源

甘第尼：您认为何种理论与学说影响这个教育取向的形成？

马拉古齐：当有人问我们如何开始、从哪里来，和启发我们的来源是什么等等问题时，我们不得不背诵出那一长串的人名。而当我们谈到以前那些微不足道，同时却也极为特殊的原由时，我们试着去解释那些萃取自理论原则，一直支持我们工作的最原始来源，我们注意到的不只是很多的兴趣，也有不少的怀疑。令人感到奇怪的是(但并非不公平)，主张只从正式的模式或已建立的理论而得的教育想法与实践，这个想法到底有多大的弹性。

然而，我们必须立即说明的是，我们来自于一个复杂的文化背景，我们接受历史的洗礼，无时无刻不为教条、政治、经济力量、科学上的变迁及人类戏剧所围绕；为了生存，也总是进行着艰难的交涉与折衷。因此，我们必须不断地挣扎并随时修正我们的方向，不过，到目前为止，命运让我们免于接受可耻的妥协或做出违背诚信的事。对教学法而言，不受到过度自信的桎梏，而应去了解教育学本身不同力量之间的相关性，和将理想变为实际所遭遇的困难。皮亚杰已警告我们：科学资料与社会应用两者之间的失衡现象将导致教学法的谬误与薄弱。

为我们自己作准备本身是一件艰难的工作，我们寻求相关书籍，四处奔走，企图从极少但弥足珍贵的其他城市创新经验中，捕捉不同的观点与建议；我们和其他朋友及全国教育领域中最活跃、最具创新精神的代表人物共同组成研讨会，尝试实验，开始与瑞士、法国等地的同事们共同分享彼此的经验。这些团体中的第一个团体(瑞士)深受积极性教育理念与皮亚杰学派趋势的吸引，而第二个团体(法国)创设了一个奇特的学校，这个法国学校每隔三年便搬迁至另一个新的地点，利用当地老旧、废弃的农舍重新整修为校舍，以校舍的整修作为对幼儿最基本的教育。这些便是我们所进行的。逐渐地，所

有的成果便凝聚统合在一起。

20 世纪 60 年代的幼儿教育

甘第尼：大家都知道在 20 世纪 60 年代，意大利对幼教出现一种新的觉醒，当时伴随的文化背景又是什么？

马拉古齐：在 60 年代，关于幼儿教育的主题是激烈政治辩论的重点，幼儿教育的需求是无庸置疑的，最主要的争论在于学校是否应被纳入社会服务之中，更多实际的考量尚未出炉。事实上，就全盘的教育而言，在法西斯的统治下，意大利的教育落后了整整 20 年，有关社会科学的研究都受到压抑，欧洲其他国家与美国的理论和经验也被摒除在外。约翰・杜威、瓦龙(Henri Wallon)、夏帕赖得(Edward Chaparède)、德克罗利(Ovide Decroly)、安通・马卡热可(Anton Makareko)、维果斯基，以及后来的艾瑞克森(Erik Erikson)与布伦芬布伦纳(Urie Bronfenbrenner)等人的作品开始广为人知。另外，我们也阅读波费特(Pierre Bovet)与费列尔(Adolfe Ferrière)所著的《新教育》(*The New Education*)以及学习法国弗雷内(Celestine Freinet)的教学技术、纽约的达顿学校(Dalton School)中所实施的"进步主义"教育实验，和皮亚杰等人在瑞士日内瓦所进行的研究。

这些文献所传达的强烈讯息，引导我们的选择，给我们决心，不断成为经验交流的诱因，使我们避免停滞不前。因为教育内容与方法之间关系的辩论，在政治理论者的拖延下耽搁了十多年之久，我们认为这些辩论毫无意义，它并没有考虑"差异性"是社会的一部分，也忽视了积极性教育是建立在一个内容与方法两者紧密连结的状态下。而我们本身对家庭、幼儿、教师三者逐渐投入项目所带来的多元性的觉醒，增强了我们对积极性教育所持的信念，也使我们更尊重其他人所处政治地位的不同，让我们挣脱偏颇与成见的捆绑。

回顾从前的点点滴滴，我们对任何事物的尊重，在精心规划教育方案时，为我们带来坚强的自主能力，同时也帮助我们对抗许多反对的压力。

自从 20 世纪一开始，仰赖阿加齐修女以及蒙台梭利这两位重量级的人物是意大利的传统。蒙台梭利是第一位受到赞扬的，但由于"蒙氏教学法"采取科学化的教育取向，遭到后来掌权的法西斯政府的贬谪，因而成为非主流；阿加齐修女的教学法则因为比较接近天主教派对幼儿所持的观点而受到采用。我相信蒙台梭利与阿加齐修女两人的著

作必须被传递下去，才能够超越他们两人原有的成绩。

同时，当时的罗马天主教会实际上几乎垄断了所有的托儿所教育，他们对协助幼儿和提供监护服务所付出的心力，比回应社会及文化变迁所作的努力还来得多。一间教室通常容纳了 40 到 50 位幼儿，只由一位没有教学文凭也不支领任何薪水的修女负责。以下的统计数据可以说明当时的情况：在 1960 年，大约只有 1/3 的幼儿进入托儿所就读，当时 22917 位教师中的 20330 位是修女。

更多灵感的来源

甘第尼：您已经提到第一波影响你们的种种，是否可以告诉我们还有哪些想法与观念对你们而言是重要的？

马拉古齐：在 70 年代，我们听到了第二波学者的声音，其中包括威尔福瑞德·卡尔(Wilfred Carr)、大卫·谢弗(David Shaffer)、肯尼斯·凯亚(Kenneth Kaye)、耶罗米·卡甘(Jerome Kagan)，以及加德纳等心理学者，哲学家戴维·霍金斯、理论学者莫斯科维奇(Serge Moscovici)、查尔斯·莫里斯(Charles Morris)、格莱戈雷·贝特森(Gregory Bateson)、亨兹·芬·福尔斯特(Heinz Von Foerster)，以及维埃拉(Francisco Varela)等人，再加上那些在动力神经科学领域工作的学者们，这些人启发我们并延续了好几代，一直反映在我们所作的选择中。从这些资源联络网中，我们选出一些能持续很久的，或甚至不能持续太久的构想，作为讨论的主题和变迁的理由，以寻求文化变迁的关联性与不协调，并寻找辩论的场合，以及激励我们肯定、扩展实践与价值。整体而言，我们已经掌握对理论与研究变通运用的能力。

谈到教育时(包括幼儿教育)，我们不能受到文献的局限，但这类的谈话政治性十足，必须持续不断提醒大家经济、科技、艺术、人际关系和风俗上主要的社会变迁或转型。这些都大大地影响人类——甚至幼儿，如何看待并处理生活现实面的方式，而且无论在一般性或地域性层面，这些也决定教育内容与实践新方法、新问题与关于心灵探索问题的产生。

为幼儿寻找一个教育取向

甘第尼：在意大利，稚龄幼儿(4 个月到 3 岁)的集体照顾在团体环境中发展得十分成功，这类幼儿保育工作在瑞吉欧·艾蜜莉亚是如何开始的？

马拉古齐：1971 年，全国性法令公布设立幼儿服务机构，而在法令通过的前一年，我们便在瑞吉欧·艾蜜莉亚成立第一个提供 3 岁以下幼儿服务的中心。这项法令使意大利妇女在经过十年奋战后获得全面胜利，托儿中心的成立满足了妇女们的双重需求，除胜任母亲的职责与工作外，幼儿也能够在核心家庭中顺利成长。

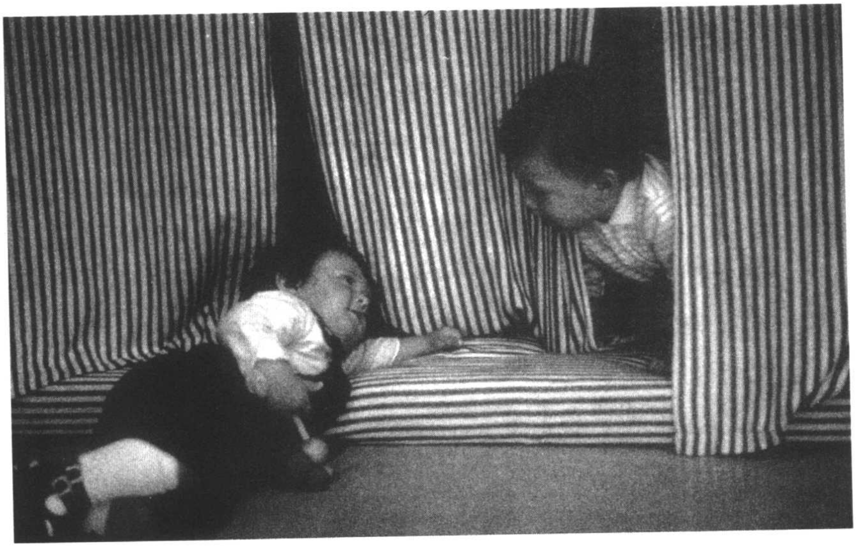


图 3-3　阿可巴雷诺婴幼儿中心里一个可以躲起来或和朋友在一起的地方

提议设立婴幼儿中心的支持者，必须处理由鲍尔比(John Bowlby)和斯皮茨(Rene Spitz)两人著作中所引发的激辩，他们在第二次世界大战之后，研究母亲与幼儿分离后所导致的伤害。另外一方面，他们也必须说明来自天主教界的抗拒，教派害怕破碎家庭所带来的危机与病态的产生，这是一个非常敏感的问题。而我们的 3～6 岁幼儿的经验就成为有用的参考重点，但同时并无法提供完整的答案。与其以监护照顾的角度来思考，我们坚持天主教会的教育急需专业领域的人才、保育的策略，及适合的、专为幼儿发展阶段设计的环境。

我们有许多的恐惧，而这些恐惧是合理的，这些恐惧帮助我们成长，让我们用谨慎的态度与年轻的教师及家长一起共事。家长与教师也学习用最多的关怀，去处理幼儿所面对的一个转型期——一个由集中于对父母与家庭的依恋感，转变为对婴幼儿中心

大人与环境之间产生的依恋感。

事情进行得比预料中顺利，我们很幸运地拥有一位优秀的建筑师为我们规划第一个中心的环境，幼儿们很快地都知道，我们期待他们在生命中的探险能在两个愉快且舒适的地方——家庭与中心之间循环着。在这两个地方，他们能够表现出先前被忽视的渴望，并与同伴共同成长，在此过程中找到可以驱除内心阴影与不安的参照点、领悟、惊喜、情感联系，以及欢乐之处。

对我们、幼儿与家庭来说，创造一个大家可以长时间生活在一起的可能性——从婴幼儿中心到学前学校阶段，也就是 5 到 6 年相互信任及共事的时间。我们发现这段时间弥足珍贵，能够让教育工作者、幼儿与家长三者之间产生相互依赖的潜在力。

今天，在瑞吉欧·艾蜜莉亚市，具有就学资格的幼儿中，有 30%在我们的婴幼儿中心就读，倘若空间足够的话，大约可以再增加 10%到 20%的人数。我们从这些经验中学到什么呢？20 年来的工作已使我们深信，即使再年幼的孩子也是社会的一分子，从出生开始，他们就倾向于与父母及其他的照顾者产生重要的关系（当然，父母也并没有因此丧失他们特别的责任与特权）。

幼儿在与同伴的互动游戏中所获得最明显的好处就是团体经验的再次保证，这个具有更广涵义的潜在力，却仍未受重视。因此，我们同意美国心理学者，如艾伦·霍克(Ellen Hock)、布伦芬布伦纳(Urie Bronfenbrenner)的意见，也就是对一个母亲而言，不管她选择的角色是个家庭主妇或职业妇女，重要的是她是否能从自己的选择中，从家庭、幼儿中心或者至少从周遭文化中所获得的支持感受到自我实践与满足，亲子关系的品质比相处时间的多少来得重要。

基本原则篇

教育选择与组织的架构组成

甘第尼：在你们的幼儿学校里，什么样的组织协助您去了解创新的构想？

马拉古齐：我们把幼儿学校当作一个完整的生命有机体来看，一个成人与幼儿可以彼此分享生活与关系的地方，学校是运转中的结构体，持续不断地调整自己。在这个有

机体的一生中，我们当然必须随时调整我们的体制，就像海盗船为了继续海上的航程，必须被迫去修理他们的船帆。

对我们来说，将学校的生活体系扩大至家庭的生活圈，一直都很重要，家庭有知情和参与的权利，而且我们也扩展至整个市镇，市镇有其自己的生活形态、发展模式、机构组织，我们也要求市镇将儿童视为特别权利的受益者。

创造一个友善的学校是可能的吗？

甘第尼：参观你的学校时总是会有一种发现与祥和的感觉，是什么因素可以营造出这样的气氛与充满乐观、积极的状态？

马拉古齐：我相信我们的学校展现出一种尝试，也就是将工作的组织与环境融入整个教育课程中，以激活最大的活动力允许最大范围内的相互依赖和互动。我们的学校就像是一个永不懈怠、充满活力的有机体，它有其困难、争议、欢乐，也有处理外在干扰的能力。重要的是对学校的走向有一个共识，而把各种形式的诡计与虚假都摒弃一旁。我们的目标，也是我们一直追求的，是创造一个和谐的环境，在此环境中的每一位幼儿、家庭及教师们都感到自在。

就先从环境说起，我们有一个大厅入口，在那里通告、记录以及预告有关学校的整个形式和组织。再往内走有一个餐厅，可以很清楚地看见厨房，从大厅入口处的另一个方向进去是一个共同的空间，或者称之为**广场**(piazza)，作为接触、友谊、游戏及其他活动的场所，教室与其他设施空间与广场虽相隔一段距离，但也都与其相连接。每间教室被分隔成两个紧邻的空间，是采用皮亚杰少数可实际应用的建议之一，他的想法是允许幼儿可独处或与老师在一起。但是我们却让这两个空间能有更多的用途。除了教室的空间以外，我们也设立了“**工作坊**”，也就是学校小型工作室及实验室，幼儿在那里巧妙运用单一或连贯的视觉语言，独自分开或结合文字叙述来进行操作或实验；另外在每一间教室的旁边设立一个“**小型工作坊**”(mini-atelier)，可以让幼儿进行更具深度的项目活动。我们也有音乐教室和数据文件室，我们在那里放置由教师和家长所制作的大小、形状不一，有用但非商业性的物品。校园内所有的墙壁都是幼儿或教师们的作品临时或永久性的展示空间：我们的墙壁是会“说话”与“记录”的。

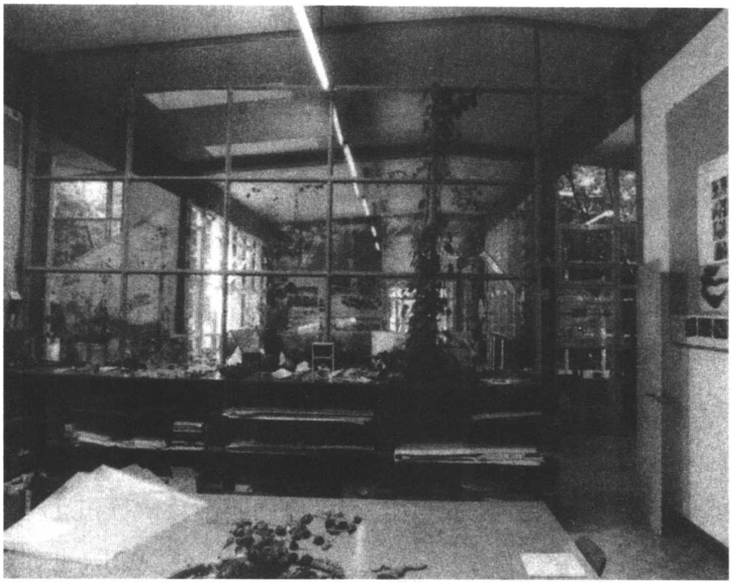


图3-4 戴安娜学校中工作坊与广场之间的玻璃墙

每一间教室里的两位教师采用协同教学的方式,而且也与其他的同事或家长共同计划教学活动。学校的所有教职员一星期开会一次,互相讨论和扩充他们的想法,同时也一起接受在职训练。我们有一组**教学协同研究人员**,协助学校各成员之间的联系并考虑全盘想法与细节。借由个别会议、团体会议或校务会议让家长们可自行召开会议,或与教师一起召开会议,每一所学校的家长们也成立一个咨询委员会,固定每月开会2到3次。除此之外,整个市镇、郊区以及附近的山区都可以作为额外的教学场所。

因此,我们有一个结合场所、角色和功能的机制,各自有各自进行的时间表,但也可以相互交流以期产生更多的想法与行动。整个合作的联合工作网,在一个充满生气及真诚的世界里,为家长和幼儿们带来一种归属感。

以相互关系为基础的教育

甘第尼:您如何建立并维持与学校有关团体之间的互动与合作关系呢?

马拉古齐:在我们的教育体制中,最基本的就是以幼儿为中心,但除此之外我们仍觉得不够,我们也认为教师与家庭在幼儿教育上扮演重要的角色,因此,我们选择将我们兴趣的中心放在这三个主角上。



图 3－5　家长和教师以镜子建造的结构，鼓励幼儿和自己的影像互动与玩耍

我们的目标是建立一所和谐的学校，幼儿们、教师和家长在那里感觉就像在家里一般。这样一个学校需要缜密的思考与计划过程、动机和兴趣，也必须包含三个核心主角的相处之道、强化三者关系的方法、对教育问题付出全心的关注，以及参与和研究的推动。最有效的方法就是让幼儿、教师以及家长三者更团结并了解彼此的贡献，这也是使所有成员对合作共事感到自在，并在和谐中产生更高水平结果的最佳工具。

任何人进行课程的一开始，先思考采取何种行动，才能将目前的情况转变更新并符合预期的结果，我们的取向也是如此。为了进行，我们计划并反省与认知、情意及象征相关的领域，我们修正沟通技巧，也非常主动地和许多参与者共同进行探索和创造，同时对改变保持开放的心胸。当以这种方式与成员分享所有的目标时，最有价值的那一部分仍是在人际互动中所获得的满足感。

即使我们心目中的架构（以幼儿、教师和家长为中心）显示了缺点和困难，而参与也

有不同程度的强度，学校激发的气氛对大家所关心的事务提供了一种积极的接纳态度。之所以会如此，是因为我们的学校欢迎想法的交流，一直有开放与民主的风格，也因此更开放我们的胸襟。

疏离、冷漠和暴力愈来愈成为现今社会的一部分，这些东西与我们的教育取向相违背，也因此更坚定我们前进的决心，所有的家庭也有相同的感觉，现代社会的隔阂成为我们更加渴望敞开心胸的理由。

这种种都作用于建构一种以关系和参与为基础的教育，在实际运作层面上，我们必须维持并重新促成新的沟通联络网。我们与家长一起开会讨论课程；在策划活动、安排场地及准备新生欢迎会时，我们寻求家长的合作。我们将其他小朋友及教师的地址与联络电话发给每一位幼儿，鼓励他们相互拜访，在家里准备点心接待客人，或参观幼儿家长的工作地点。我们也与家长组织远足活动，比如去游泳池或体育馆，与家长同心协力整修家具或玩具，一起讨论项目和研究，也在学校共同举办餐会或其他庆祝活动。

与家长共同合作的教育取向也大大显示出我们的哲学理念与基本价值观，包括互动与"建构主义"层面、关系的强度、合作的精神，以及个人与团队在研究过程中付出的心力。我们珍惜不同的情境，在社会互动中仔细留意个别认知活动，建立情感上的结合。在学习双向沟通技巧的过程中，我们也理解到有关婴幼儿的政策，鼓励幼儿与家长之间相互的调整，并致力于成人教育能力的增长。我们真正摒弃幼儿以自我为中心、只专注于认知及外在环境物质的看法，以及小看与低估幼儿的感觉与情意发展的态度。

关系与学习

甘第尼：请问您从哪一特殊的角度来看待在这具有丰富关系情境中的幼儿的学习？

马拉古齐：在我看来，在积极的教育过程中，各种关系和学习是相互配合的。它们来自幼儿的期望与技巧、成人专业能力，以及更广泛地，源自于整个教育过程。

因而，我们必须在实施中有具体表现，在复杂、决定性的一点上予以回应：幼儿的学习并非教师教授后的一个自行发生的结果，反而大部分是由于幼儿自己参与活动的结果及利用我们提供的资源自己动手做的结果。



图 3 - 6　讨论不同物体的重量

我们必须先考虑到幼儿未入学前或在学校之外独自建构的知识与技巧，这类的知识基础并非属于维果斯基所谓的“前史背景”(prehistory，就如同是一种完全独立的经验)，而是幼儿进行中的社会发展。在任何一个情境下，幼儿并不会等待对自己提出问题或形成关于想法、原则或感觉的策略，不管在任何时候、任何地方，幼儿一直于学习与理解的建构与获得中，扮演主动、积极的角色。学习是一种令人满足的经验，同时也如心理学者尼尔森·古德曼(Nelson Goodman)所说的，了解是去体验欲望、表演及挑战。

因此在许多情况下，尤其是当挑战来临时，幼儿告诉我们他们知道如何往理解的道路前进。一旦幼儿受到协助而视自己为作者或发明者，一旦他们接受协助而发现质疑及追根究底的快乐时，便爆发出动机及兴趣，他们期待不同与惊喜。身为教育工作者，我们必须理解幼儿的张力，部分是因为即使以最少的反省，我们也可在我们身上找到相同的事物(除非新鲜感与困惑感的吸引力已经逐渐淡化或消逝)。与接下来的几个时期相较，这类的期待是幼儿时期的一大特色，让幼儿感到失望将剥夺许多在往后岁月里无法再唤回的机会与可能性。

但是，对幼儿的称赞，并非企图回到 70 年代的天真行为，尤其当我们发现幼儿在建构活动中采取主动的角色，加上幼儿与成人互动过程的双向结果导致对成人角色的贬谪时，我们更不希望过度强调幼儿在互动过程中的主控能力。事实上，双方面的互动是一项难以忽视的原则，我们把这种互动想像成乒乓球赛〔您是否记得在《丰富的思考》(*Productive Thinking*，1945)一书中，伟大的"格式塔"心理学家韦特海墨(Max Wertheimer)完美地叙述了两个男孩之间的羽毛球赛〕，为了让比赛继续进行，成人与幼儿的技巧需要作适当的调整，才能帮助幼儿在技巧的学习中成长。

所有的考量都提醒着我们，我们与幼儿相处的方式将影响到幼儿的学习动机与所学到的事物，我们必须将幼儿的环境准备设定好以鼓励认知领域与关系、情感领域之间的互动，因此发展与学习之间、各种不同的象征语言之间、想法与行动之间、个体与人际间的自主性都必须相结合，而价值应该强调于情境、沟通过程中，以及幼儿之间或幼儿成人之间较广的互惠交流网络建构中。

然而，成功的关键在于拥有清晰、开放的理论概念，以确保随时与我们的选择、实务运用及持续不断的专业成长相一致。

扩大沟通联络网

甘第尼：您已经很详细地叙述了各类关系在你们的教育取向中所占的重要地位，但是你们的取向只以关系为基础吗？

马拉古齐：当然不是，沟通是我们体系中主要的结合层面，但是"关系"不应只被理解为一个温暖的保护壳，而应从一个朝共同目标互动的力量与元素之间富有活力的连结的角度来看待。我们整个体系的力量在于我们将关系与互动之间的必要情况明朗化并加以强化，我们支持社会交流，因为它确保在认知、情感和表达领域里所有相关的期望、冲突、合作及所凸显的问题的沟通。

我们的教育目标是借由同侪与成人的认同，来强化每一位幼儿的自我意识，而自我意识的强固足够使幼儿充分地感受到归属感和自信心，以参与学校中的活动。我们经由这种方式鼓励幼儿去开拓沟通连络网，精通及重视语言在各个层面与情境中的使用方式。其成果是，幼儿发现了沟通如何强化个人与团体的自主能力，经由意见的交流和对谈，对想法的信赖、沟通及行动，整个团体形成一个特殊的整体。

以关系为基础的教学取向最能表现出教室由独立个体、小团体加上不同的同质性

关系和技巧所组成的特性。沟通情形有其不同的面貌，我们留意到某些幼儿沟通行为较其他人来得少，教师或参与的观察人员利用问问题、面对面的交换意见、重新引导活动、修正方法或与某位特定的幼儿共同强化彼此的互动，来回应他们所见所闻。2～4位幼儿为主的小组活动，是最让人期待及最具有良好沟通功效的单位。对以“关系”为基础的教育而言，这种小组是最理想的教室组织模式，有助于冲突的产生与探索，而且活动能联结幼儿先前曾说过的意见以及自我调整的适应能力。

也许从系统的观点能帮助我们分析“关系”所扮演的角色，我们学校的整个关系系统是实质的，但同时也是象征性的。在这个系统内，每一个人与其他人之间有一个正式的角色关系，成人与幼儿的角色相辅相成：他们互相提问、倾听与回答。

这些关系所产生的结果，是让学校中每一位幼儿拥有不平凡的特权，经由沟通与具体经验中学习。我要说的是，关系系统之内及其本身实质上有教育的自主能力，而非只是某条让幼儿有安全感的大毯子(D. W. Winnicott 所谓的“过渡时期的物品”)，更不是载着幼儿们到奇幻世界旅行的飞毯，这个系统应该是永远在场的，甚至当过程变得愈困难时，我们对该系统的需求愈大。

促使联盟成功的必要条件

甘第尼：谈论到你们的课程时，有一个问题是，你们如何成功地维持家庭的高度参与？

马拉古齐：这是我们经常会被问到的问题，让我先不要以哲学、社会学及伦理学的观点来回答这个问题。家庭参与需要许多事情的配合，其中最大部分是需要教师们不断地调适，教师必须对确定事物仍抱持质疑的习惯，不断提高敏感度和认知，幼儿需要时随时在旁，研究重要形式的假设，随时更新对幼儿的知识，对父母角色的丰富评估，以及谈话、倾听和向家长学习的技巧。

要满足这些要求，教师需要不断地对自己的教学提出疑问，并必须将无法留下任何痕迹的疏离、沉默的工作方式放在一旁。教师必须找出沟通和记录幼儿在校经验的方法，对家长提供品质稳定的资讯，也使幼儿及教师重视这些讯息。我们相信，记录的方式也提供家长一个了解的机会，将实质地改变他们的期望，让他们重新检讨为人父母角色的假设以及对孩子生活经验的看法，并以一个全新的、更具好奇心的方式来看待整个学校经验。



图 3-7 家长、幼儿和教师以室外游戏来庆祝一学年的结束

对幼儿来说，大量档案第二次创造了同样令人感到愉快的情境。当幼儿专注他们成就的意义时，他们变得更好奇、更感兴趣、更有信心，他们知道自己的父母亲在学校感觉像在家里，与教师相处时感到自在，也被告知已经发生或即将发生的事情。当幼儿欣然接受家长对他们说"今天晚上，我要去学校和老师谈一谈"或"我要去参加咨询委员会"，或当家长协助筹备学校远足和庆祝活动时，我们知道我们已经建立了稳固的友谊。

最后，对家长与幼儿来说，知道教师们一起共同完成多少工作，这点是很重要的。他们必须了解教师们多久一起开会讨论，会议中有时候气氛平静，而有时大声讨论。他们必须了解教师们如何共同合作于研究计划及其他主动发起的活动；如何细心且耐心地记录着工作过程；如何技术纯熟地操作照相机与录影器材；如何隐藏内心烦恼担忧之事，和蔼地陪幼儿们一起游戏；如何尽职尽责。这些代表着不同形式的典范，令幼儿们印象深刻，也让幼儿看见一个人们真诚地互相帮助的世界。

教师篇

教师的协同工作

甘第尼：在你们的学校中，教师们彼此之间似乎没有阶级之分，真的是如此吗？

马拉古齐：两人共同教学，或更普遍的说法，协同教学代表着我们刻意破除传统教师在专业上、文化上的疏离和孤立，这种疏离已经被人以学术自由的名目合理化，但事实上却是一种错误的理解。当然，其结果是扼杀了教师的潜能与资源，也使教师对达成有品质的教学感到困难或几乎不可能。

然而，我记得我们一开始实际进行双人一组的协同教学计划时，原本认为一间教室一位教师的典型安排对许多教师是根深蒂固的观念，这种双人一组的协同教学应该是过度压力下一种令人期待的解放。但是，一开始我们却发现教师们并没有接受的心理准备，然而不接受的人，很快地便发现了明显可见的好处，而消除了内心的疑虑。不管就教育或心理层面，这种两人一组的工作，或组与组之间，都为成人或幼儿带来极大的益处。同时，协同教学也成为桥梁的第一块基石，带领我们走向社区式管理，并与家长建立合作关系。

社区式管理已经成为我们发展历史中重要的一部分，也是支持我们工作的梁柱，而且对教育文化、更新与统一也是一股决定性的力量，同时在与当地市政和政府机构接触中，扮演一个重要的协调角色，成为巩固我们地位的基础。

这么多年来，无法提供足够的男老师一直是我们与幼儿所感到遗憾的一件事。直到几年前，意大利政府还禁止男性担任托儿所教师，这是一个很愚蠢的法规，我们甚至因此公然违背或忽视来自意大利教育部的警告与惩戒。现在这项禁令虽已解除，但仍有其他种种因素造成雇用男性幼儿教师的困难。更糟的是，意大利也像欧洲其他国家一样，愈来愈少有女性选择幼儿教师为职业，从事这类工作的人愈来愈容易离开而另谋他职。造成这种现象的理由很多，我们应该谨慎深入探讨其中的原因。但是，整个后果很明显，是整个学校、教师以及文化尊严的丧失，幼儿为此付出了代价。

引发争议的师资培训

甘第尼：请您谈谈有关幼教师资的培训工作。

马拉古齐：我认为当时幼教师资的培训就像是法律许可下的一场闹剧，实在有其难言之隐，因为它一直是由罗马天主教会所主导的。自 1923 年以来，意大利政府只办了 6 所幼儿教师培训学校，而且都坐落在小的乡镇里，怀着天真、理想的观念，认为最纯真的幼儿教师应该来自未受大城市道德败坏污染的少女。

1960 年，在私人的天主教保护之下，有 129 所幼教师资培训学校，共有 21621 位学生，而政府只有 6 所州立学校及 2531 位学生。到今天，这种比率仍旧存在。这些虽属高中程度的培训学校，但与同属高中阶段的小学师资培训学校相较之下并不严谨，他们没有一套共同研读的课程。事实上，惟一相同的是期末考试。培训时间为期 3 年，学生在中学毕业之后进入就读，17 岁时拿到文凭，若以文学或适当专业知识的角度来看，这类的培训毫无基础可言。因此，一个主要的改革是将幼教师资提升至大学培训阶段，但要达到这个地步则十分困难。

即使是在瑞吉欧·艾蜜莉亚，我们的师资也来自这些高中程度的培训学校，因此你可以了解，为什么幼教老师专业素养的形成与发展，必须在与幼儿一起工作的过程中同时进行。

师资的养成与再养成

甘第尼：你们目前如何协助校内教师们的发展？

马拉古齐：除了在职训练，我们没有其他的选择。所有智慧在使用过程中变得更加坚固，而教师的角色、知识、专业和能力在直接的应用中，也更为强化。教师像幼儿或其他人一样，感觉到让自己能力成长的必要，他们想把经验变成想法和观念，想法和观念变成反省与检讨，而反省与检讨再变成更新的理念与行动。他们同时也觉得必须事先预测、尝试，然后阐释，而阐释是最重要的步骤，教师必须学会解释工作过程，而非等着评量结果。同时，身为教育工作者，他们必须了解幼儿如同制造者，而不是消费者，教师不需刻意教幼儿任何东西，因为幼儿自己可以学习。更进一步的，教师必须了解幼儿对成人的看法和他们的行为；为与幼儿共同建立关系，一个同时收获丰富、和谐及兴奋的时刻。教师必须能察觉到仓促判断时的危险性。他们必须进入幼儿的时间架构中，幼

儿的兴趣只出现在活动过程中，或活动所引发的协调沟通中；必须了解倾听幼儿是多么必要和有利；必须知道活动像钢琴琴键一样多，当提供幼儿多样化的选择时，都将唤起无限有智慧的行动。另外，教师必须体会到实践不能与目标或价值分开，专业成长一部分来自个人的努力，但有更多是来自于与同事、家长以及专家之间的讨论。最后，教师必须知道投入长期观察的挑战和有关幼儿发展或经验的小型研究计划是可行的。事实上，没有经过研究或创新的教育等于是毫无乐趣的教育。

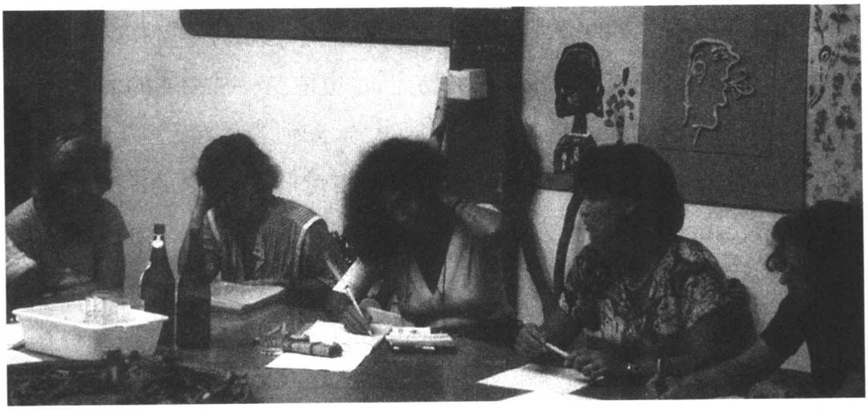


图 3－8　教师在例行的会议中计划、讨论他们的工作

这已经不是一件小任务，教师们如果再对不同范围教学内容未具备足够基本知识的话，他们甚至不可能开始将知识转换成一百种语言，以及与幼儿之间的一百个对话。当我们需要时，我们只能从目前有限的方式去培训我们的教师，但是我们会试着反省我们自己，从我们做的事情中寻找出灵感。

工作坊是激发创造力的地方

甘第尼：工作坊的构想与设立如何在你们的教育方案中发挥功能？

马拉古齐：我不想隐瞒我们对**工作坊**的创立带着多大的期许，我们知道我们无法再要求更多了，然而就算我们能要求更多的话，我们可能仍旧借由新形态学校的设置，完全类似**工作坊**的实验室设置的方式来进行。我们可能建立一种新形态的学校，里头的所有空间可以让幼儿的双手积极地“乱忙一番”（对于这种感觉，戴维·霍金斯接下来会

有更好的说明)，没有无聊的可能，双手与头脑借由生理与演化的自然方式，愉悦地相互投入。

虽然我们无法完全达成这些不可能的理想，但**工作坊**总是带给我们回馈，就如期待的，**工作坊**颠覆性十足，为想法带来复杂性与新工具。它帮助幼儿们将不同的“象征性”语言丰富地结合在一起，也激发有创意的可能性。**工作坊**不但保护我们免于冗长而令人生厌的演讲，和我们那个时代教条式的理论(这些是年轻教师惟一受到的培训内容)；同时也免除周遭文化中的行为主义信仰，避免将人类心灵降低为某种可填满的“容器”。

工作坊也符合其他方面的需求，最迫切的问题之一是如何与家长达成有效的沟通。我们一直让家长知道学校进行中的每项事物，同时也建立一种沟通的体系，记录与幼儿共同进行的工作；我们让家长了解幼儿们如何思考、如何表达自己、以双手和智慧创作出什么样的作品、如何与他人一同玩耍嬉戏、如何讨论假设、如何运作逻辑思维。我们希望家长知道幼儿比一般人所认为的拥有更丰富的资源及技巧，我们也希望家长了解我们重视幼儿的程度，进而要求家长协助我们，与我们站在同一阵线。

工作坊是一个拥有丰富材料、工具以及具备专业能力人士的空间，它对我们工作的记录贡献良多，我们的工作一点一滴地、强烈地传达出我们与幼儿相处的方式。同时，也以更佳的方式来约束我们修正观察和记录的方法，使幼儿学习的过程成为我们与家长之间交谈的基础。最后，我们在**工作坊**的工作也提供了收藏幼儿工作成果及教师们知识与研究的档案。不过，让我再次重申，**工作坊**从来没有意图成为一种孤立、拥有特权的地方，好像这里是惟一可以创造表现艺术语言的地方。

相反，这里是一个在愉悦、祥和的气氛中，幼儿可以探索不同的语言、我们可以进行研究工作的场所。我们和幼儿们用各式各样的形式、技术、设备和材料，探索幼儿自己决定或成人建议的主题，或是整组进行一个大壁画，或是准备一张大海报，上面有幼儿以文字或插图所表现出的简洁叙述，或是从建筑师那里偷学技巧，在缩小的比例中操作小型方案。重要的是协助幼儿找到属于他们自己的方式，与朋友相互交换彼此的才华及新发现。

工作坊是我们最常进行研究的地方，我们甚至希望能继续并不断增加。我们研究每件事情，从各种不同的形式、颜色的相似性与相对性，到复杂的说明目的及辩证关系；从转换意象的表达到译解；从幼儿暴露于大众媒体污染的情形，到以象征性、表达性的偏好表现出性别的差异性。我们发现这是一个特殊的地方，让我们有机会将

意象变化出许多奇幻、多样化的游戏：把罂粟花变成一小点，一把火，一只飞翔中的鸟儿，一个降下的鬼魂，在一大片绿油油与黄色的麦田中抓了满手的红色花瓣。我们的经验如此正面与确定，更促使我们扩大工作坊的用途，使之成为我们的婴幼儿中心内为最小的婴幼儿设置的中心。

创造力的根源与意义

甘第尼：许多文章都曾讨论有关幼儿的创造性行为及富创意的成果，这是一个颇令人难以理解的主题，您个人对此又有何看法呢？

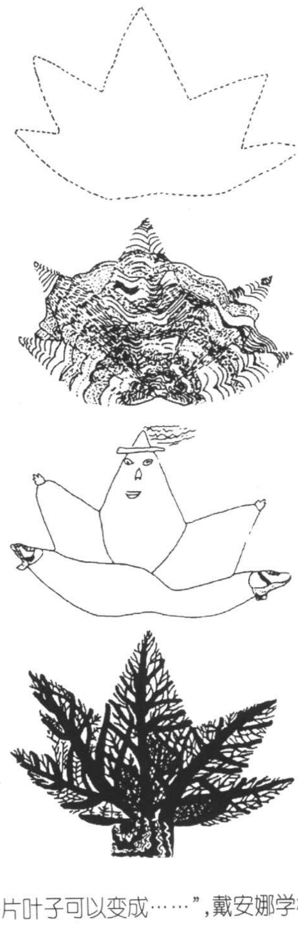


图 3－9　“一片叶子可以变成……”，戴安娜学校幼儿们的作品

马拉古齐：在 20 世纪 50 年代，“创造力”这个话题刚由美国登陆，我们当时所知有限，毫无准备。我记得当时我们接触到吉尔福特(J. P. Guilford)和托兰斯(Paul Torrance)的理论时，内心所产生的渴望；我也记得后来这些理论，经由布鲁纳、皮亚杰、认知心理学家、新弗洛依德学派、勒温(Kurt Lewin)、格式塔心理学家、人本心理学家罗杰斯(Carl Rogers)和马斯洛(Abraham Maslow)等人的观点重新诠释。

这是一个艰难但却令人兴奋的时期，我们认为这些立论充满活力与潜能，有关创造力的研究似乎困扰着许多(几乎太多)方面的事情。例如，人类与生命的哲学层面和思想的产生能力，这些立论更进一步建立无意识、机会、与带有情感的情绪等等之间的串联。然而，尽管拥有这些令人赞赏的吸引力，我们必须坦白地说，经过这些年来的研究，我们自己的经验过程加上对幼儿和成人的观察，都让我们持更慎重的态度与反省。

当我们选择与幼儿一起共事时，幼儿们的意见可说是我们最好的评鉴者、对价值与创造力的实用性最敏锐的法官。之所以如此，是因为幼儿并没有一味地过度执着于他们自己的想法，而是不断地建构并修正观念，幼儿们倾向探索、发现、改变他们的观点，喜欢以各种形式与意义来转变自己。

因此，我们不会将创造力当作是神圣的，也不会将之视为非常特别的事物，而是出现在日常生活中的经验。这种观点现今受到很多人的认同，我们将我们的理念归纳分述如下：

(1) 创造力不应被视为一种独立的心智功能，而是思考、认知和选择的特质。

(2) 创造力来自于各式各类的经验，伴随着受到有力支持的个人资源发展，包括冒险去超越已知事物的一种自由感。

(3) 创造力借由认知、情意及想像过程表现出来，它们结合在一起成为支持预测及达成出人意料解决方式的技巧。

(4) 对创造力而言，最佳的情况似乎是人际之间的交流，不论是对冲突所作的协商、决定性的构想和行动的比较。

(5) 成人较不强调既定的教学法时，创造力似乎更能展现它的力量，但是，此时成人的角色必须转换为观察者及问题情况的阐释者。

(6) 创造力是否让人喜爱，是根据教师、学校、家庭、社区及社会的期望，也根据幼儿如何看待这些期望。

(7) 当成人更重视幼儿的认知过程，而非在不同领域所达成的作为与了解的结果

时，创造力变得更具体。

(8) 愈多的教师深信聪明才智与表现的活动具有多重及单一的可能性时，创造力就愈能与想像力及幻想和谐地交流。

(9) 创造力要求“求知的学校”(the school of knowing) 能与“表达的学校”(the school of expressing)相结合，“开启大门”(这是我们的口号)迎向幼儿的一百种语言。

从这些构想出发，我们试着了解如何去修正，同时不让常伴随创造力而来“自然而然就会产生”的神话来误导我们。我们深信基本智能与创造力之间——一个受到美国研究、喜爱的主题，并不是对立的，而是相辅相成的关系，游戏的精神也可以延续到想法的形成与建构中。

当人们观察我们的幼儿时，时常问我们到底使用了什么神奇咒语，我们对自己的回答也感到讶异。“创造力”? 当创造力披上日常的外衣，时隐时现时，实在很难让人注意到它的存在。我们关于创造力的任务，也就是协助幼儿尽可能地登上自己的高山，仅此而已。我们受限于我们的觉醒，那就是人们对创造力的期望不应加诸于学校身上，过度扩张创造力的功用及力量将会带给学校一种不该有的孤傲性格。

童年意象篇

将童年扫到地毯下

甘第尼：现今有许多文章以童年时期的处境为探讨主题，您个人的看法如何?

马拉古齐：这种剧烈的矛盾已成为儿童教育的特性，也一直萦绕在我的内心。相较于我们对幼儿已知的，我们所未知的与不了解的，我们早已知道但却未能和他们一起做或为他们做的事仍旧很多。这牵涉到整个人类种族以及人类智慧与人性的浪费。我认为戴维・霍金斯说得最好：“不管在其组织，在其选择，或学习与知识的关系中，整个教育体系均无法代表人类能力的本质与潜能。”(私下讨论，也可详见 Hawkins, 1966)。

所有的人——我指的是学者、研究人员和教师，这些投身幼儿研究工作的人，最后并没有发现幼儿太多的限制与无力，反而发现令人惊讶和非凡的能力，以及对表达和理解的无穷欲望。

这些发现描绘出在实际运用、伦理和哲学等方面的考量上关于发展的新局面，也开启无限的可能性，但它们并未有效地被教育工作者们的采用。相反，在拖延的情况下，以两种极端方式描述童年的隐喻和印象再度出现：一种是空白、没有任何能力、完全由成人塑造；或另一种方式，具备自主能力去掌控成人世界。我们仍未将童年文化作一个正确的定位，而这个缺失的影响在社会、经济、政策取舍以及投资之中到处可见。这是一个典型冒犯、背叛人类资源的可怕例子。

在欧洲及其他西方国家中，许多实例清楚可见：预算的删减、政策和规划的缺乏、从事幼儿教学或研究工作的人越来越不受尊重，加上专业领域里年轻人才的流失，及日益严重的儿童受虐问题。我们可仅以这些坏消息为幼儿申诉，甚至不必提及战争的摧残和传染疾病，而这些仍然在毁灭着我们生长的星球及良知。

这是一个令人心痛的故事。这个世纪稍早，杜威曾面临相同的处境，因而受到鼓舞去推展一种新的教育方式。这种方式结合了实用主义哲学、新的心理知识，以及教学上对内涵、对幼儿追根究底及富创意的经验的精通。杜威早就拟妥所有的层面，在教育与文化的研究之间寻求一种新关系，这个层面，我认为是民主过程中尚未完成的一部分，但仍代表着真正的文化成就。这个成就即是幼儿们及未来的子孙都有权利去期待，杜威主张人的制度应该受到教育影响的评判，并以扩展人类知识与能力的角度去衡量。

我知道这些都可以在现今发生，一旦科学、历史及大众良知一致认可幼儿天生被赋予美德、资源和天生具有的权利，但这些幼儿却又在造物者手中矛盾地崩溃，连哲学、科学、教育及政策性经济都无法诠释。社会对待这类幼儿的能力不足，是因为对我们有关幼儿崇高的动机抱持怀疑的态度。

其他人也隐藏真正的兴趣，甚至隐瞒自己。伊莉莎白女王是一个伟大的收藏家〔首相沃坡尔（Horace Walpole）在他的《绘画轶闻》（*Anecdotes of Painting*）一书中提到过，1762—1771〕，然而并没有证据可以证明女王热爱或喜欢绘画艺术，但是可以完全确定的是，女王会真心喜爱描绘她本人的画作。

幼儿之间的差异

甘第尼：参观过你们学校的人，都感到困惑，当你们如此重视社会关系和团队合作时，你们如何面对每一位幼儿不同的能力和需要？

马拉古齐：我们当然意识到幼儿之间的差异，以及这些差异可能因为环境的理想与

否而增加或减少，但是我相信幼儿们具有一种共同的天赋，也就是我们前面提过的潜能与能力，这个说法对出生在地球上任何文化、任何地方的每一位幼儿都成立。然而，了解幼儿潜能的共通性开启了新问题。这些问题到目前为止，在瑞吉欧的我们并不熟悉，但是这个时代的多元文化活动令我们感受到其迫切性。

关于认知形态和策略的差异性，我将非常谨慎，人们有时太过急于将之归咎于生命中的某个阶段，特别是注视着婴儿成长时，婴儿心智在发展当中进行着许多快速的重组与变化，我们所观察到的认知形态都只是个人的客观的行为。然而，除此之外，这些客观的行为更进一步反映其历史和文化情境。

我们提供幼儿范围愈大的可能性，幼儿就有愈强烈的动机和愈丰富的经验。我们必须扩大我们的题材和目标、情境的形式、结构的程度、资源和材料的种类与组合，以及与事物、同伴、成人之间可能的互动。再者，可能性范围的扩大也对其他人产生影响，教师必须更加专注与理解，更有能力观察和解释幼儿的言行举止。由此，教师更能回应幼儿的意见，更能掌握他们对幼儿所作出的回馈(修正过度的千篇一律或过于激动的回馈)，更能对幼儿作个别的介入。以上这些帮助教师暂时停下脚步，并作自我评量。

我们若愈能远离速成的、暂时的解决方式，以急躁的方式面对个人的差异，我们假设的范围就愈宽广；我们愈能抗拒诱惑去将幼儿分类，便愈有能力去改变计划和提供更多不同的活动。这并不会减少我们注意幼儿之间差异性的责任与用处，反而让我们仔细思考并加以注意，但是我们必须一直保持谨慎态度，学习不用指定的程度或分数来观察和评估。我想多谈一些有关评量的文献，我尚未发现任何文献以正确的态度看待时间的因素。费尔迪南多·佩索亚(Ferdinando Pessoa，1986)曾说过以时钟测量是错误的，对幼儿的时间而言，这当然是错误的，对在真正的教学与学习进行的情况中，也在童年时期所发生的主观经验中的情况而言。我们应该尊重成熟的时间，发展的时间，制作和了解工具的时间，幼儿能力完全地、缓慢地、过度地、清楚地、时时改变地显现的时间，这时间是对文化智慧与生理智慧的衡量。

假如大自然已下令，人类的婴儿期在所有动物中应该持续最长的时间，正如托尔斯泰所说的，那是因为大自然知道有多少河流必须跨越，有多少小径必须重新走过，大自然让成人与幼儿有更正错误的时间、克服偏见的时间，幼儿可以掌握他们自己呼吸的韵律，重塑自己、同伴、家长、教师和这世界的形象。假如今天我们发现自己处在一个由机器和利益的节奏及时间所主导的年代，那我们会想了解我们的心理、教育和文化已流落

到何处了。

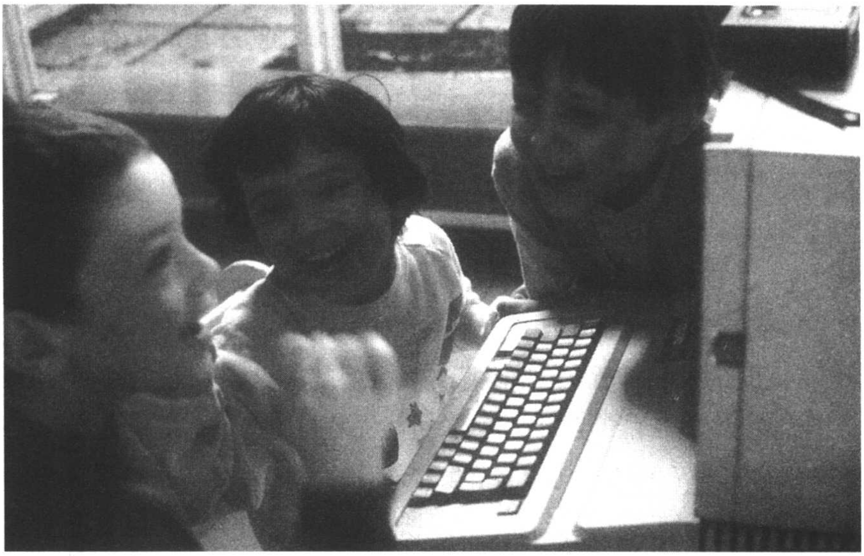


图 3-10 小组幼儿在电脑之前分享想法和发现

学习理论篇

意义的建构

甘第尼：在教育上，对于成人在幼儿学习过程中所应扮演的角色，似乎从未有定论，您个人认为呢？

马拉古齐：我不愿意压低成人这个提供幼儿语意结构、容许心灵沟通的意义体系、具决定性的角色，但同时我希望强调的是幼儿本身的参与：他们通过有关计划、想法整合、抽象概念的心智活动，产生在日常生活经验中制造出意义的自主能力。请记住，意义不是静止的，也绝不是只有一种解释的或有定案的时候，而是不断地与其他的意义相结合后继续产生新意义。成人行动的重点也就是去启发，尤其以间接的方式，幼儿制造

意义的能力,作为所有学习的基础。成人必须试着掌握正确的时机,找到正确的方法,将他们自己的意义与诠释,与幼儿的意义与诠释相结合,融入丰富的对话中。

我们的皮亚杰理论

甘第尼:您已提过皮亚杰对你们的影响,同时,您也提到您的观点与皮亚杰在好几个方面都有所不同,您能更深入地告诉我们皮亚杰的影响和你们之间的差异所在吗?

马拉古齐:我们对皮亚杰的感激之情一点都没有减少,假如卢梭(Jean Jacques Rousseau)没有思考关于幼儿的问题,就针对他们提出革命性的观点,那么皮亚杰就是第一位借由长期观察和与幼儿交谈的结果,深入分析幼儿发展,赋予幼儿定位的学者。

加德纳形容皮亚杰是第一位对幼儿持慎重态度的人;霍金斯则形容皮亚杰是赋予幼儿鲜明形象的人;而布鲁纳则归功于皮亚杰,因为他向世人呈现、引导幼儿的内在逻辑原则,与科学家探索事务的逻辑原则相类似。事实上,在瑞吉欧,我们知道幼儿可以将创造力当成是一种工具,去质疑、要求,甚至超越意义的基模(皮亚杰晚年认为,即使更幼小的婴幼儿也有此能力),在充满需求及可能性的世界中,幼儿也以创造力作为自我进步的工具。

带着一种纯然的贪心,我们这些教育工作者常常摘录皮亚杰的心理学观点,这些观点他可能从来没有考虑过是否适用于教育上,他可能会猜想他的发展阶段、恒存概念等对教师的用途是什么。实际上,在皮亚杰学派思想中,最丰富的潜能在于哲学认识论的领域,如在皮亚杰的巨作——《知识的生物学》(*The Biology of Knowledge*,1971年芝加哥大学出版)中有详细的讨论。然而,许多皮亚杰的建议都直接或间接地由他的研究成果中,反映及巧妙地运用在教育意义上。

英海尔德(Barbel Inhelder)是皮亚杰最投入于研究的弟子,在这位大师过世后,她告诉友人:“(我可以)自在地论述有关皮亚杰的作品,修正错误,试着更清晰地诠释他的思想,然而,要推翻他精妙理论的中心架构,对我们而言仍非易事。”在瑞吉欧,我们遵循英海尔德的忠告。当我们了解哲学认识论才是皮亚杰的专注所在时,我们对他的学说的兴趣增加了,他主要的目标是去找出普遍存在的固定架构的起因。皮亚杰为他大胆的研究牺牲许多事情,然而,他仍在研究领域上,另辟其他研究方向,例如他对道德判断的研究。他虽然没有深入探讨,但这就像一团熊熊火焰在他体内燃烧,在一瞬间,爆发出许多方向,有些后来重新发现的途径,是他之前无意中放弃过的。

现在我们可以清楚了解皮亚杰的建构主义如何将幼儿隔离，我们对这些观点批判的结果是：低估成人提升幼儿认知发展的角色；对社会互动和记忆的不重视（相对于推论）；思考和与语言之间的距离（维果斯基对此提出反驳，而皮亚杰于1962年回应维果斯基的反驳）；建构主义以密集步骤呈线性式发展；认知、情意和道德发展被视为是分开、平行的发展；过于强调结构式阶段、自我中心思想及分类技巧的理论；对部分能力缺乏清楚的认识；对逻辑数学思考能力的过度重视；以及过度使用生物科学和物理学的研究模式。列举这些批评之后，接下来，我们要指出今日许多的建构主义学者已经将注意力转移到认知发展中社会互动的角色。

教与学的两难

甘第尼：教与学并非总是在一起，但是在你们的课程里，你们已经找到协助幼儿建构学习的方法，你们如何平衡两者呢？

马拉古齐：既然我们已谈论到幼儿，我们必须更深入地讨论幼儿在建构自我与建构知识中的角色，以及来自于成人的帮助。在教与学两者之间，我们尊重的是后者，这并不表示我们嫌弃教的部分，而是声明："站在旁边等一会儿，留出学习的空间，仔细地观察幼儿在做什么，然后，假如你也能透彻了解，你的教法也许与从前大不相同。"

皮亚杰（1974）警告我们必须在以下两者之间作一个决定，是直接教授基模与结构，或只提供给幼儿丰富的问题解决情境，让幼儿主动从探索过程中学习。教育的目标是要为幼儿带来更多的可能性去创新和发现，语言文字不应作为知识的捷径，与皮亚杰一样，我们同意教导的目标在提供学习的情境。

有时在关于教育的讨论中，教与学几乎被当作是同义词，而实际上，教授者的目的与所处的情境，与学习者的目的与情境并不是完全一样的。假使教只有单一行进方向或是依据某些"科学"严格组织成的话，那么它对教授者与学习者的尊严将会是无法容许的、富成见的，并且是有损害的。

但即使教师认为自己是民主的，很多时候他们的行为仍受到不民主的教学方法所主导，包括指挥、拘泥于形式的步骤、评量系统（本杰明·布鲁姆认为评量系统应该适当引导教学形式），以及严苛的包装成套、以认知为主的课程，以现成脚本和加强突发状况的应变能力。这些措施为浪费和挣扎的现象提供了专业性的辩驳，同时造成使人印象深刻的假象，而事实上整个系统只不过再度确认成人处于一个不经思考的阶段。形式

上的采用很容易，但一旦这样一个组合课程或体制的缺点真正出现时，一切也就太迟了，因为伤害已经造成。

总而言之，学习是新教学方式为基础下的关键性因素，成为幼儿补充的资源，提供多元的选择、建设性的想法以及支持的来源。“教”与“学”不应该只是分别站在河的两岸，看着河水潺潺流过，而应该让两者同搭乘一条船，顺流而下，透过主动、积极、互惠的交流，“教”才能加强“学”如何学习的技巧。

我们的维果斯基理论

甘第尼：您提到为人师者，重要的是能即时掌握幼儿准备好朝学习跨步迈进的时机，您可否再深入说明？

马拉古齐：关于这一点，维果斯基观点的涉入，我指的是我们自己的维果斯基版本，就义不容辞来澄清这个观念和之前提到的其他观点。维果斯基提醒我们思考与语言是如何共同运作，形成想法和行动的计划，接着执行、控制、描述及对行动的讨论，在教育上，这是一个宝贵的见解。

透视成人与幼儿的关系，再回到教与学的主旨，这位俄罗斯心理学家(1978)告诉我们“最近发展区”(the zone of proximal development)的益处，也就是幼儿的实际表现程度与幼儿的潜能发展程度之间的差距，借由成人或更进一步发展的同伴协助而达到最接近潜能的阶段。

这个说法有些模棱两可，一个人可以把自己的能力给另一个没有此能力的人吗？这样的意见再次承认我们试图追赶教学的过时脚步，但是我们可以破解任何回到传统教学的危机，只要我们掌握住“循环”(circularity，这个词汇并没有出现在维果斯基的著作中)的基本原则。简单地说，就是我们寻求一种情境，这种情境下，幼儿将看见大人已经看过的事物，彼此观察到的事物之间分歧不大，解决分歧的目标就变得可行，而幼儿的技巧与本质创造出期望和蓄势待发的状况，随时准备跃过此分歧。在这样的情况下，成人可以，也必须将他的判断与知识出借给幼儿，但是这出借是有先决条件的，也就是幼儿未来必须回馈。

断言难以观察幼儿是否已做好准备是没有用的，因为我们确实看得见它！我们必须准备好自己去观察，因为我们总是倾向于只注意我们所期望的，但我们也不可以太匆忙，现今的我们常成为时钟的奴隶，这个机器伪造了幼儿与成人的自然时间及主观

时间。

维果斯基的意见具有其价值，也肯定教师广泛地介入，在瑞吉欧，于维果斯基的方法中，我们看见了教与学之间的两难，以及个人以社会生态学的方式获取知识。

从理论到实践篇

眼光远大的专业

甘第尼：您如何将您自己发展的或面对的许多想法和启示结合在一起并付诸行动？

马拉古齐：理论的影响经常带给我们启示，但同时也可能让我们感到棘手。特别是当我们卷起衣袖，开始与教育实践共同进行时，第一个恐惧是失去将理论和日常工作中客观问题相结合的能力，这类问题通常受到行政、法律及文化现实面影响而变得复杂。

但是我们有更深一层的恐惧。例如，迷失于经验主义而导致与必要的理论、理想和道德原则产生断层；新理论与取向质疑自己的抉择与训练，这些挑战令我们感到困扰；错失我们的承诺，使学校竭尽所能提供给幼儿的最好事物，也能符合所有家庭的期望与需求。这些恐惧无可避免，因为在我们的工作中，对于大致的结果我们不会觉得满意，也因为我们选择建立一所具备重要和改革功能的学校，我们不想成为敷衍的照顾者。

我们的理论来自不同领域，我们调整这些理论以及真正发生在我们手上的事件，但是可以总结所有教育现象的单一理论是不存在的（在未来也绝不可能）。然而，我们在瑞吉欧·艾蜜莉亚取向中有一个具体的核心，这个核心直接来自积极教育的理论和经验，并找到对幼儿、教师、学校、家庭以及社区各个独特形象的了解，这些共同产生一个积极地、有创意地结合个人成长与社会成长的文化与社会。

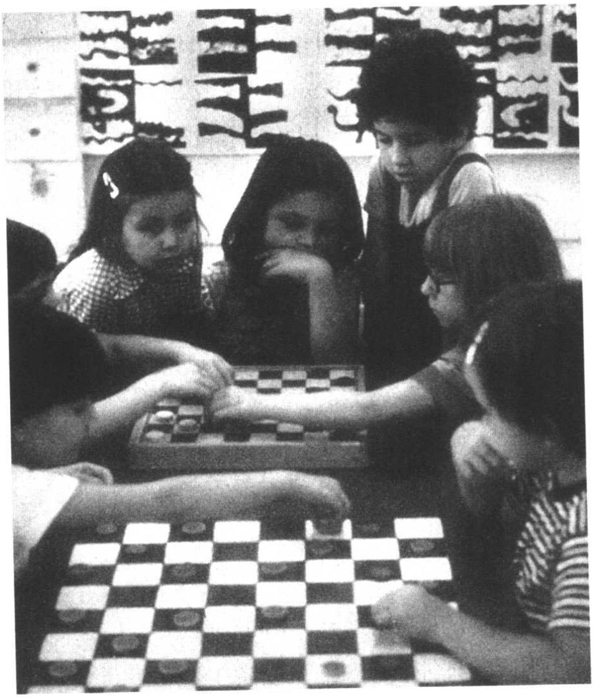


图 3-11　5 岁幼儿们玩棋子

而费列尔、杜威、维果斯基、布鲁纳、皮亚杰、布伦芬布伦纳，以及霍金斯等人都带给我们许多启示，加上凯依(Kaye)提出成人指导的角色，谢弗(Shaffer)研究语言与社会互动之间的关系，莫斯科维奇和马格尼(Gabriel Mugny)两人对于象征图像的起源和人际之间认知建构的重要性之研究，以及加德纳在智慧形式与开放心智方面，都提出了最新的建议。同样的，我们也参考社会语言学研究成人与幼儿如何共同建构意义的情境，以及建构理论学者、符号互动学者和社会建构学者们对认知发展研究的观点。以上这些文献反对行为学派所持的理论，该学派将人类行动产生具创造性和主动性的能量，贬抑为只注重简单、枯燥无味的行为研究。

理论的成功源自于实践

甘第尼：但是这些理论如何与学校的进行过程具体结合呢？

马拉古齐：大家都知道我们的整个进行过程以超过一种理论为基础，相同的情况也发生在教师身上，不论他们知道与否，他们的思想与行动都依据个人的理论，重点是这些个人理论如何与幼儿教育、与学校的关系，以及与工作的组织相结合。通常，当同事们共同合作，并分享共同的问题时，便能协助行为的联合，并修正个人的理论，我们一直鼓励这种行为。

当我们谈到教育的理论与实践时，我们可以一直不断地谈下去。我同意威尔福瑞德·卡尔(1986)的说法，他认为避免过度讨论理论是正确的，因为这会引发其实用面丧失的危机。事实上，一个理论是否成立，取决于它能否处理出现在教育实践中的问题，以及是否能帮助教育工作者解决问题，理论的任务是帮助教师更加了解问题的本质，这种方式实践成为理论成功的必要方法。同样的道理，对于这个想法，霍金斯有更深一层的观察："实践者的知识比许多学术界研究者具有更深一层的意义，因此，不能把教师当作研究的样本，而是一位能够解释教育现象的人。"(私下沟通，也可详见 Hawkins, 1966)

教师实务工作的有效性，是惟一能协助我们发展教育反省的丰富"教科书"。再者，当教师们的工作不受到遗弃，且能拥有来自机构的支持和同事、家庭之间的联合时，不仅能产生日常教育经验，也能成为重要研究的主体或客体。

从研究到付诸行动

甘第尼：您曾提到教师也应该是研究者，在这方面，您将如何推行这个想法？

马拉古齐：与幼儿一起学习和再学习是我们的目标，我们进行的方式是幼儿不受经验的塑造，而是塑造经验的人，由以下两种方式，我们可以更详细观察幼儿的学习过程，并找到支持幼儿的线索：方法之一是幼儿参与活动，并发展出想法与行动的策略；另外一种方式是环境中客体的转型，换句话说，成人与幼儿的学习方式是有差异的，他们使用不同的程序、重视不同的原则、作出不同的推测，以及追随不同的脚步。

我们的教师独自或与同事共同研究发展策略，用来支持幼儿的工作，或供教师们运用，由研究到行动或由行动到研究，当学校里所有的教师一致同意时，那么工作的方案、策略和风格便能交织在一起，学校就变成一个真正不同的学校了。有一些教师与其他教师相比，具有较强烈的进取心和用较好的方法进行研究工作。教师辛苦完成的报告和记录具有十分重大的意义，这种意义超越行动的立即需要，并成为研究的客观资料，

也能吸引更广大群众的实质性兴趣。因此，教师们自己感受，也帮助其他人感受更多成长及达成更高层次专业能力的动力。在这个过程中，教师了解到他们必须避免期望幼儿回馈已知给教师的诱惑，教师反而必须对幼儿生活在他们自己的发现中，保持相同的惊奇感。

整个教育取向让教师更了解幼儿，因此，幼儿更能开放心胸迎接挑战、更能与同伴在不寻常的情境下一起工作、更能坚持，因为他们知道可以尝试去做他们心里所想的。幼儿们知道当他们追求目标时，他们可以自己作决定，感受自由与活力，这的确是我们对幼儿、对幼儿的家庭，以及对我们自己的承诺。

我们做事的方式，使我们在不同形式的互动情境中，让选择成为可能。在各个不同的学校环境中，可以看见小组幼儿同时在一起工作，这种小组组成的方式有利于推动社会化、认知、语言及符号的建构。事实上，我们的幼儿有许多选择：他们有地方可以独处，以小组进行或以大团体的方式，有或没有教师在**工作坊**、**小型工作坊**或在广场里；或者，要是天气好的话，也可以在户外的庭院以小型或大型的游戏形式进行。不过，小组的探索让幼儿和我们自己都快乐，因此，教室转换为一个类似有许多市场摊位的大空间，每一间各自有幼儿、项目与活动。在这种安排下可以好好地观察，更能自然而然地对合作教学与交换想法等方面有组织地发展研究。

我们喜欢学校的这种安排，我们生活在一个城市的传统中，有市镇广场和回廊，为会议、协商以及各种各样人与人之间的接触，提供一种无法取代的模式。另外，市镇的中央广场则一星期两次转变成有上百种摊位的市集，这个市集就像布鲁纳(1986)——其回音仍环绕于我们学校中——所谓的“**公共集会场**”(forum)。

没有计划，但有许多事先的考察

甘第尼：人们常问及，如果有的话，你们在瑞吉欧·艾蜜莉亚使用何种课程规划？

马拉古齐：没有，我们以前并没有，现在也没有像行为学派一样，使用单元或小单元(课程计划)，这些会使我们学校朝向“教”却没有“学”。如果我们信赖这种由出版社慷慨发行的形式化作业、重复抄写作业或手册，对学校与幼儿都是一种羞辱。

相反的，每所学校每一年会大略草拟出一系列长期或短期的相关项目计划，这些主题就成为主要的支持结构，但是一切由幼儿、课堂发生的事及教师们决定是否将这些建筑物变成水上小屋或公寓房子等等。

当然，每一所婴幼儿学校或学前学校的教师们并不会就规规矩矩地开展项目，他们的背后承袭着才能、知识、实验、研究、记录及显示出成功与失败的范例，教师们跟随着幼儿，而非计划。目标很重要，不会消失在视线中，但更重要的是达成目标的理由与方式。

“事先考察”在我们的词汇中是一个强而有力的词语，我们从考察之行出发，飞越俯瞰整个人类、环境、技术以及文化资源，接着作出更多的考察以了解整个情势：不管是对校际之间、对家庭与咨询委员会、对整个教学研究小组，还是对市镇当局和推选出的官员。同时，教师们也在各个领域专家的陪同下，对**工作坊**、研讨会和会议，展开全面性的考察之旅。

教师由讨论、提议和实施新构想中所得的，不只是整套的专业工具，同时也是一种工作伦理，这个工作伦理更重视身为团体中一员和团结一致的价值，同时也强化智慧的自主性。这些源自“**巡回考察教育**”(itinerant reconnaissance education)的支持，带给我们极大的力量与协助，它的任务就是让我们迈向新的路途，没有比这种评量方式更好的了。

如果我们在幼儿身上发现课程

甘第尼：幼儿自己塑造他们的学校经验，而非被塑造，这个原则如何影响你们选择提供给幼儿的经验？

马拉古齐：假如幼儿学校必须为小学作准备或延续，那么身为教育工作者的我们便已经成为此模式的囚犯了。正如同一个漏斗，而我认为漏斗是一个令人厌恶的东西，幼儿们也不怎么喜欢，它的目的便是把大的窄化为小，这种令人窒息的发明是违反自然的，假如把漏斗倒放，它就再也没有用处了。

说得明白些，幼儿学校必须能够回应幼儿：就像是一个广阔的掷绳索套牛的竞技场，幼儿在那里可以学习如何驾驭一百种马匹，不管是真实的或想像的。如何接近一匹马、如何抚摸它、如何站在它旁边，那些都是一种艺术应该学习的各个层面。假如有规则，那么幼儿将学习规则；假如幼儿从马上掉下来，他们将再回到马上；假如需要特别的技术，那他们要仔细地看着更熟练的同伴，甚至讨论问题或从成人那里学得经验。



图3-12　教师支持幼儿们的活动

我们是真的没有计划或课程，但是若说我们只依赖那种令人羡慕的技巧，像临时起意的课程，那也不正确。我们并不依赖机会，因为我们深信我们也可以期待某些我们尚未了解的事物。我们知道的是，与幼儿一起共事，是三分之一的确定以及三分之二的不确定和新事物。三分之一的确定让我们了解而且也帮助我们去了解，我们想探讨学习本身是否有其变迁、时间与场合。如何组织及鼓励学习，如何准备良好的学习情境，支持幼儿何种技巧与认知基模，如何让文字、图像、逻辑思考、身体语言、象征语言、幻想、描述及论证更上一层楼，如何游戏，如何扮演，友谊如何形成与消失，个人与团体的意识如何发展；差异性与相似性如何出现。

这些智慧并没有弥补我们所不知道的，但是也因为处在不了解的情况下，促使我们继续不断寻找。关于这点，我们与幼儿所处的情境一样。我们可以确定的是，幼儿随时准备好要帮助我们，他们可以提供我们想法、建议、问题、线索以及遵循的途径。幼儿愈信任我们，愈把我们当成资源，他们就愈能帮助我们。所有付出，加上我们所给的情境，形成一个完美的资源。

最近这几年，我们进行了许多实验：5岁大的幼儿如何接触电脑、男孩与女孩图画的差异处、绘画的象征意义、逻辑组织思考的建构能力（也就是现在正与乔治·福尔曼一起回顾的记录）、在沟通情境下读写能力的获得、学习测量与数字中思考的形成、通过游戏的合作学习（与卡洛琳·爱德华兹、莱拉·甘第尼及约翰·尼莫共同合作），以及两岁幼儿在部分结构情境中的行为模式。这些研究的结果引导我们形成弹性的方案活

动，但是我们有另一个实验与记录的理由，也就是我们需要呈现一个具备能力的幼儿形象，以巩固我们的地位，才能对抗正式课程与实践的减损和困惑。

我们目前正在世界巡回展出的记录、档案及展览中，有一个完整的故事，这是一个关于成人、项目、课程的历史，但一切都与幼儿有关。

适当的期望篇（注）

如何策划一个良好的项目

甘第尼：许多教师询问到瑞吉欧·艾蜜莉亚项目活动中幼儿的杰出成果，您认为，何种因素促成一个"优良"的项目呢？

马拉古齐：使用项目是因为我们依赖幼儿的能力与资源，来表达我们的哲学理念，一个学校要么不断地改变自己去符合幼儿的需求，要么只能停留在原地打转。

为了试着策划一个良好的项目，其他的先不谈，必须事先形成一个适当的期望，一个让幼儿们也可以感觉到的期望。这个期望帮助成人集中注意力、做出选择和注意介入的方法，而且他们的所作所为和参与者产生关系。

甘第尼：对于项目的选择，是否常以幼儿拥有经验中的部分为选择的基础？

马拉古齐：是的，有时候我们追求某些已经属于幼儿的事物，但是有时候我们却追随新的事物。教师们只要观察、倾听幼儿，当幼儿们不断向我们建议他们感兴趣的事物，以及他们想要更深入探讨的是什么，或最理想的情况是当成人的兴趣与幼儿的兴趣恰好相同时，教师就能很容易支持幼儿的动机与学习的乐趣。

一个优良的项目有一些重要的成分。第一，它必须产生或者迅速引发一个原始动机，为幼儿热身，每一个项目有开场序言，幼儿在团体中可以提供与分享资讯和想法，这些稍后将会协助幼儿延伸他们的目的与成人的目的，建议形成一个最终的目标。

注：此部分的访问于 1992 年 4 月进行，当时甘第尼和福尔曼观察并参加了"鸟儿的乐园"项目。马拉古齐当时非常喜欢这段访谈，但是他并没有像整理其他访谈一样修改这份完稿。

甘第尼：在一开始的讨论中，集结幼儿的记忆、想法和期望，似乎是一个非常有效的开始。

马拉古齐：是的，因为这可以帮助我们对下一步将发生的事情作预测和假设，其中某些假设将不成立，但其他假设可以在幼儿进行项目活动过程中扮演一角色。同时不只成人形成假设和期望，那些有能力作预测的幼儿，他们的假设及期望，也需要被用来组织工作。当幼儿进行许多不同途径，放弃某些或尝试其他方式时，他们的强烈动机可让他们感到自在。他们为任务带来不同种类的才智与态度，使独特的想法可以开花结果，也使更睿智、更有选择性的想法在协商后聚合。幼儿们对这些过程感到很自在，因为他们不怕犯错或推翻他们自己原有的想法，项目活动的目标就像是一个永远矗立在那里的灯塔，为幼儿们带来巨大的力量，因为幼儿知道他们的终点在哪里。

项目进行过程中，成人应该尽可能少介入，反而应该设立情境，作出选择以协助幼儿的工作，同时也必须不断回顾已经发生的事情，讨论彼此之间的发现，并善用所学去决定如何采取行动，或必须采取多少行动，以维持幼儿较强的动力。

目前有许多探讨学习动机的科学性理论，但我认为教师们借由与幼儿共事的机会可获得更多有关动机的资讯。某些幼儿不用事先热身，便可很快进入情况；有些在第一次参与项目活动时热身；而有些幼儿则要一直到他们的想法在这个广大的“想法交流市场”中受到挑战时，才能为他们热身。

从讨论到图像表现

甘第尼：幼儿讨论时常以图像表现方式揭开序幕，接着继续进行另一次的讨论，如此等等。您认为图像表现方式如何影响其他表现方式，或其他方式如何影响图像表现方式？

马拉古齐：口语的讨论自然是团体的协商中整合的支点，在这里团体指的是小组，而这种口语的讨论也使大家有可能共事在一起。语言能力方面较薄弱的幼儿，可能较难以积极地进入情况，因此须顾及幼儿的感受，我们必须非常注意这些沟通上的中断，例如，当幼儿觉得自己不能融入整个团体时。

文字有很大的力量，因为它不但传递想法，同时也允许彼此间相互协调与转变。关于文字转换为图像表现的问题并不简单，因为这牵涉到优良的选择能力。在口语文字的流动中，幼儿必须对许多他们有情感依附的想法说“不”，有时候在幼儿把自己的想法

表现于纸上之前，他们必须暂停，以便能够理清某些想法，并让他们的想法更具体，让其他幼儿也能看见。

将想法转变成图像表现让幼儿们了解行动是可以沟通的，这是一个了不起的发现，因为图像表现帮助幼儿了解。为了充分沟通，他们的图像表现也必须能让其他人理解，我们认为，图像表现是一种比文字简单且清楚的沟通工具。

甘第尼：我非常赞同您所说的，这说明了为什么幼儿感觉到需要将他们的想法表现在纸上。我也看见你们的教师常常把这种过程作为与幼儿对话的下一个主题基础，请幼儿解释他们图中画了什么和为什么，或要求幼儿两人一组或在团体中作相同的解说。

马拉古齐：这是我们一直以来遵循的步骤，当我们要求幼儿依此进行时，幼儿与进行观察的成人可回顾已经发生的事。成人应该成为幼儿的记录者并写下笔记，捕捉幼儿所说的与所做的细节，教师可以利用笔记与幼儿谈论并告诉他们："你们今天已经完成这个工作，明天早上我们就从这里开始吧！"

甘第尼：您可以再多谈一些关于图像的表达吗？

马拉古齐：图像表达的使用来自于说明清楚的需要，事实上，幼儿直觉地警觉到从现在开始，这种新的规则可以产生什么。当幼儿从一种象征语言到另一种象征语言时，他们发现每一个转换过程都能产生某些新的事物，这使情境变得复杂且提升幼儿的能力。当他们建构想法时，同时也建构象征符号与多样性的规则，因此，绘画的时候，他们不仅作图像上的介入，同时也选择想法，并摆脱过度、不必要或误导的部分。他们必须重新建立并澄清问题的架构或轮廓，每一步，幼儿们走得更高、更远，就像是一艘有数个火箭筒的太空船，每一段火箭筒推动太空船，往宇宙的更深处前进。

另一个幼儿喜欢通过图像表达的理由，是因为他们觉得图像表达可以巩固彼此的想法、行动或观点。简单地说，图像表达就像是一个结，可以系住合作的力量，使幼儿之间学习的游戏不会结束，让发现一个接着一个继续下去。

甘第尼：很清楚，您认为幼儿在表现方式或不同的象征语言之间来来回回，是值得肯定的。从一种符号系统到另外一种符号系统能帮助幼儿沟通，能让他们和周遭的其他人感到满足吗？

马拉古齐：在这里我们应该同意象征符号的定义，因为，通常当我们一提到象征符号时，每个人都有不同的解释，意义就变得模糊。对我而言，象征符号是一个文字或一个形象，代表着某些其他的东西，我认为这可以成为我们工作的定义，是选择和掌握次

要层面的核心。符号与情绪、感觉以及许多在观察中无法量化的事情之间，有很深的关系。

甘第尼：那谈到象征性语言呢？

马拉古齐：因为现在谈的是象征性语言，我们指的是幼儿使用它们来获得文化、成长和沟通的方法，我不想将象征性语言的范畴局限于读、写和数字，象征符号也可供音乐家、说故事的人以及其他人使用。

甘第尼：当您提到幼儿所使用的不同语言时，您说幼儿使用不同的方式重写概念，他们重写他们的情绪或他们思想上所了解的事，因此，借由建构多条的路径，使得幼儿知识的成长从这个象征语言通往另一个象征语言，是这样吗？

马拉古齐：象征符号对人而言可说是文化的传送者，另一个问题是幼儿如何学习将其与一般口语文字分离，而与符号相结合。通过符号，幼儿学到一种较为经济的表达方式，幼儿学会保有概念以便将之转换到另外一种情况。幼儿有惊人的能力，在同一时间将不同的象征性语言相结合，幼儿能同时看电视、玩布偶或火车、翻阅书本、离开房间再回来，仍然可以用特殊的逻辑能力与准确度重新建构正在发生的事物。



图 3－13　在校园中探索测量

能置身在团体中是一种极大的恩惠

甘第尼：谈到幼儿之间的合作，一个小团体一起共同工作的意义是什么？

马拉古齐：在这样的情况下，在我们现处的社会与文化之下，幼儿能在一起相处数年，一同共事，就像一艘紧急救生艇，他们的关系是崭新的，与家庭中的关系，或者一般传统学校里的同伴关系不同，这些幼儿之间的新合作关系，还没有人从教育潜能的角度仔细地研究。团体关系提供幼儿机会，了解彼此之间的想法是不同的、不一致的，因而发现自己拥有自己的想法，并且这些想法是独特的。

幼儿知道这个世界是多元化的，也知道所有的幼儿可以经由想法的协商沟通发现其他幼儿的存在。除了只通过感觉和友谊的互动之外，幼儿们可以发现想法的交流是一件多么令人感到满足的一件事，并因此去改变他们的环境。

然而，发展的差异不应该太大，应有一个适当的距离，才能产生交流和协商，而同时也不会产生过度的失衡。因此，正如我们从已经发生在许多场合的经验中学到的，在发展程度上，最好每个幼儿之间有所差异，但这中间的差异不要太大。

幼儿们经由协调可了解到彼此之间的冲突是可以消失的，幼儿愿意去改变他们原有的想法，尤其当压力来自于同伴，而非成人的意见。当幼儿共同投入游戏或工作时，有些时候他们的目的其实只是要建立同伴之间的良好关系，从小组活动中发现乐趣，即使不同意，他们也可能将意见保留给自己。

甘第尼：您的意思是幼儿能了解到其他人可能持不同的观点，等待适当时机来表达并面对这些差异？

马拉古齐：当我们看见幼儿正在合作进行某事的时候，我们注意到某种伦理的存在：幼儿尽全力以维持情况的稳定和持续进行。有些幼儿的能力比其他人来得强，当这位较能干的幼儿提出建议或计划时，与来自成人的意见相较，其余的幼儿们更愿意接受这些建议。许多幼儿学习他们自己想法的相关性，以及如何以巧妙的方式来呈现出他们的构想，他们会说“我想”，或“我认为”，或“我不知道我的点子是不是对”。

当然，冲突是存在的，原则与想法的冲突可能很多，但是没有必要用直接面对面的方式表达。有时候，幼儿觉得他们的看法有冲突时会暂时保留，以维持小组运作的和谐。稍后，冲突的观点会出现，认知的冲突并非总是经由面对面的方式来表达，而是透过爱的行动，和平地、平静地接纳，在这复杂的发展当中，社会化情绪扮演着一个非常重要的角色。

以上这些都说明了记录与誊写幼儿之间对话的重要性，成人应该训练自己，有更好的敏感度去分析这记录内容所涵盖的意义层次，驱散云雾，找到许多有关幼儿想法的讯息。通过谨慎的诠释，我们学到幼儿不断地尝试找出许多事物之间的关联性，由此成长与学习。

所以，对幼儿来说，能身在团体中是一种极大的恩惠，就像身在一个广大且富变化的实验室中。

总结

甘第尼：我们的访谈也接近尾声了，您给了我们这么多的思考上的粮食补给，却没有宠坏我们学习的胃口，我们渴望将来有机会再与您以及您身旁这么多具有能力和热情的人交换意见。您在瑞吉欧·艾蜜莉亚带给幼儿的充满希望的想法与经验，现在正旅行到距你们市镇边界十分遥远的地方。

马拉古齐：这个经验与我的解说没有终止的时候，我的谈话反而带着我对美国友人的欢迎之意，这些人和我们一样，对协助幼儿抬起头来有着极大的兴趣，还有那些使我们在文化上受惠的朋友。



图 3 - 14　马拉古齐、小朋友以及谢拉·梅多老师在伊利诺州乌鸦岛学校的幼儿园班

如果在结尾中还有什么讯息需要提及的，那就是关于反省的讯息。我不知道成人世界是如何，但我知道在富有者的成人世界中隐藏着许多事情，贫乏者的世界则不知道如何隐藏或隐藏什么，而其中所隐藏得最厉害与最无情的事情之一便是幼儿的情况。关于死亡和绝望的详细资料我将有所保留，我知道我的说明是一种奢华、一种恩惠，因为我提到的这些幼儿是活在一个富有的世界里。

但在同时，这个世界里的欺骗行为仍继续存在，这些行为有时讥讽、暴力，有时愈变愈精致，装饰着虚伪和偏颇的理论。欺骗甚至渗透到幼儿机构。事实上，我们工作持续不断的动机，是企图透过温和的方式，抗争欺骗的行径，并为童年的新人类文化寻找希望。我们的动力也就是在缅怀过往中，为将来、为人类找到原始的根源。

而现在，如果你们能容许我的一个缺点，我想向加德纳夫妇的小儿子本杰明举杯致敬，我才刚看完加德纳(1989)所写的《敞开心灵》(*To Open Minds*)，这本书令我为之动容，书中叙述有一次到中国大陆的旅行。为什么我会提到本杰明呢？因为他认真地拿着钥匙，尝试插入锁孔里，让我们再靠近一点，观察他的动作并加入他的探险，这不只是他自己的，也是我们大家共同的希望。

参考书目

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carr W. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. Philadelphia, PA: Falmer Press.

Gardner, H. (1989). *To open minds: Chinese clues to the dilemma of contemporary education*. New York: Basic Books.

Hawkins, D. (1966). Learning the unteachable. In L. Shulman & E. Keislar (Eds.), *Learning by discovery: A critical appraisal*. Chicago: Rand McNally.

Malaguzzi, L. (1971a). *Esperienza per una nuova scuola dell 'infanzia.* [Experiences toward a new school for young children]. Rome: Editori Riuniti.

Malaguzzi, L. (1971b). *La gestione sociale nella scuola dell 'infanzia.* [Community-based management in the school for young children]. Rome: Editori Riuniti.

Pessoa, F. (1986). *Il libro dell'inquietudine*. [The book of inquietudine]. Milan, Italy: Fertrinelli.

Piaget, J. (1962). *Comments on Vygotsky's critical remarks*. Cambridge, MA: MIT Press.

Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino, Italy: Einaudi. Translated 1966 as *The Grammar of Fantasy*, Teachers and Writers Collaborative, New York.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertheimer, M. (1945). *Productive thinking*. New York: Harper and Row.



瑟吉欧·斯拜吉亚利
瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育主管

第 4 章

学校管理系统下的“社区—教师”合作关系

访问者：莱拉·甘第尼
受访者：瑟吉欧·斯拜吉亚利

这是密雪兰吉路学校的幼儿对“咨询委员会”的看法：
“一个人们可以问问题的委员会。”
“有人提出问题，而其他人回答。”
“他们说了很久的话，哗啦……哗啦……哗啦……说个不停。”
“我想它是一种议会。”
“是啊！是会议。”

甘第尼：对幼儿们而言，瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向系统上的概念中最难以理解的即是“社会（或社区）参与”，您可以描述这种概念是如何进行的吗？

斯拜吉亚利：这说来话长，我就先从 20 世纪 70 年代说起。教育上所谓的“社区参与”理念有其正式的历史背景，它被视为是一种用来支持创新、保护教育机构、避免过度

的官僚形式所导致的危险，而激发教育工作者与家长之间合作的方法。这种参与分为两种形式：第一，属于市政府所经营的婴幼儿中心与学前学校内的社区式管理模式（意大利文为：gestione sociale）；第二种，由来自各个层级的公立学校——小学、初中、以及高中的代表所组成的委员会。我先说明第一种形式。

在婴幼儿中心与学前学校内实施的社区式管理模式有一段很长的历史，可以追溯到1945年意大利的解放运动之后，几个特定省份（艾蜜莉亚·罗马格纳以及塔斯坎尼地区）发展出特殊的教育经验，这归功于妇女团体、前"反对斗士"（党员）、工会以及合作社为推展教育与福利服务的直接参与。这些回应行动包含着来自社会各阶层的群众，而且在一开始便强调合作与参与的价值。

这类参与的第一个例子就是隶属学校的"市委员会"，这类委员会的重大责任也就是要用开放、民主的方式去管理幼儿学校，参与的成员包括与学校相关的人士以及校外热心的民众。这些组织的创立有其特殊的目的，也就是"创造"一个家长、教师、市民以及社区团体共同参与的学校，不仅仅是经营学校，同时也为了维护儿童的权利。

另外，我们也要说明，虽然最活跃的模式来自于拥有自治权的市镇，这些市镇受到倡导政治进步者与左翼人士的支持。值得注意的是，这些模式与传统的支持家庭角色和社区的天主教会之间，清楚地结合在一起，这些可以从教区托儿所的拓展工作得到佐证。

甘第尼：社区式管理所扮演的真正角色是什么？是如何发展与形成的？

斯拜吉亚利：在1971年，参与的理念由于管理婴幼儿中心的全国性法令通过而终于成形。这个理念已经逐渐发展几十年了，而最后形成了法律上明文规定的社区式管理模式。大部分来自早期工会组织与政治性抗争中口号转变而来的真正的体验，要求中央政府提供公共基金，地方政府掌握全盘的计划，而拥有自治权的市镇则负责社区式的管理模式。

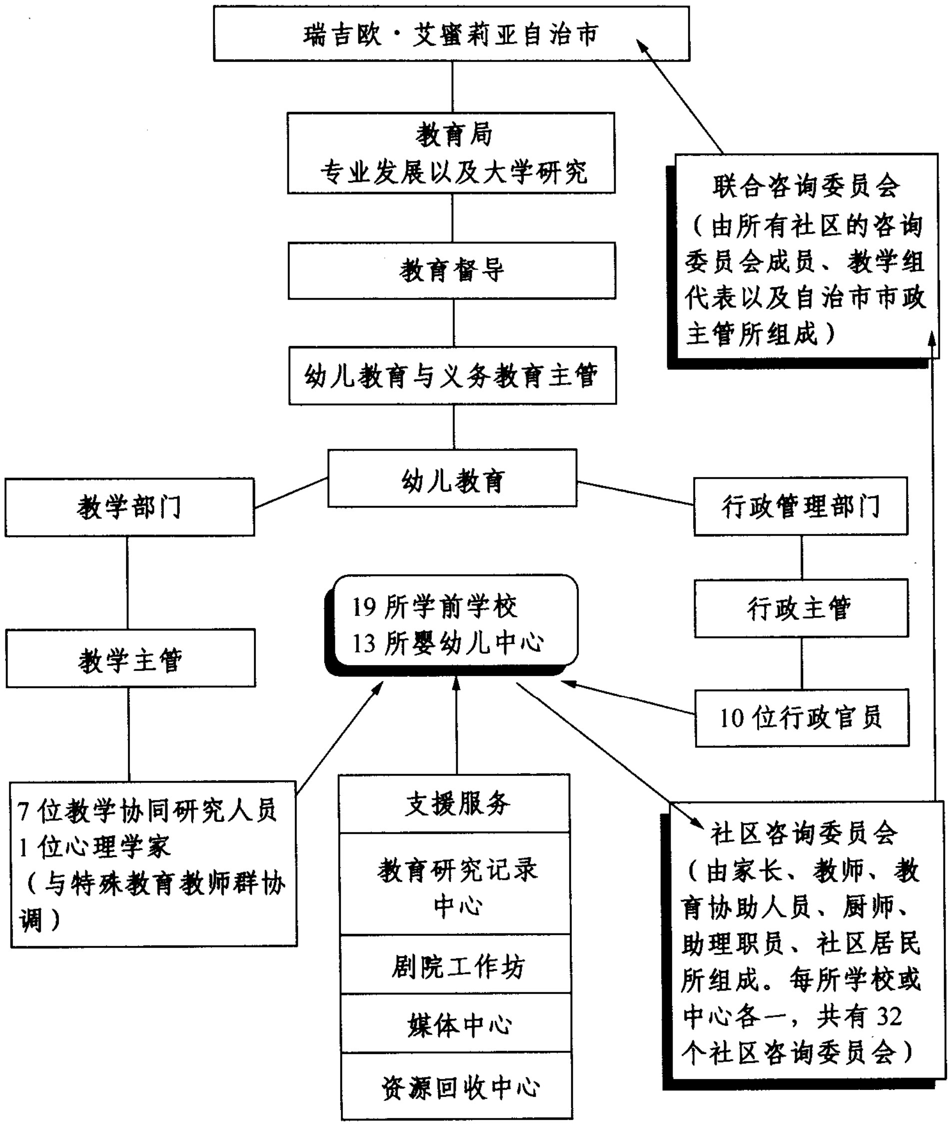


图 4-1　瑞吉欧·艾蜜莉亚市的教育服务组织图

资料来源：*An Historical Outline*, *Data and Information* February, 1996, p. 34. Published by the Municipality of Reggio Emilia, Department of Education. Translated and adapted by Lella Gandini. Reprinted by permission.

因此，为了维持参与经验的有效性与重要性，不流于短暂的兴致与幻想，必须以仔细、清楚且深思熟虑的教学考量作为指导方针。这一准则来自于市政管理以及不断向幼儿和家庭提供经验的婴幼儿中心与学前学校体系。

在过去的 15 年，婴幼儿中心或学前学校体系里，这种社区式管理模式经验已经在意大利有稳固的地位了，现今，已具有组织性与教育性的形式，所有参与、民主开放、责任、问题解决以及决策过程都统一形成一个教育机构。社区式管理模式由幼儿、家庭、服务机构以及社会之间的相互关系融合而成，兼具理论与实务的综合。

社区式管理模式在适应新文化与社会现况上，也呈现其真正的价值。例如，新移民的注入以及近年来家长倾向用个人的眼光而非政治性或意识形态的角度来看这个世界。

甘第尼：社区式的管理如何与你们全面性的瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向相配合？

斯拜吉亚利：目前为止，社区式管理模式的目标也就是我们的教育取向的内容与方法的组成之一。在瑞吉欧·艾蜜莉亚的婴幼儿中心与学前学校，社区式管理的目标就是我们教育经验的中心。

婴幼儿中心与学前学校的社区式管理，企图寻求并推广教育工作者、儿童、家长以及社区之间强烈的互动与沟通。社区式管理强化了一个以沟通、团结为起源和目标的教育取向价值。在此之下，家庭的参与就如同幼儿与教师的参与一样重要。

显而易见的，这样一个"三巨头"的体系是社区的一部分，同时社区也自然而然变成第四种成分，具有其独特的影响与价值。

简单的说，当它变成一种弥漫在整个教育经验各层面的哲学理想时，社区式管理不再只是管理系统。

就"参与"这点而言，特别是社区式管理，是教育经验的核心。也就是说，我们无法从婴幼儿中心与学前学校对教学内容的选择与方法中，将"参与"这个东西分离出来。就每一位幼儿的个体成长而言，特别是这个年龄层，参与具有相同重要的角色与份量。我们必须将从出生到 6 岁这一段时期视为发展人类潜能的珍贵资源，这是一个具有远见的社会应该对幼儿付出的责任。

甘第尼：意大利在过去的 10 年内，出生率已下降，这个现象对于年轻夫妇所组成的家庭结构而言，也带来了某些转变，"参与"这个角色对此现象有何影响？

斯拜吉亚利：出生率的下降，使得现今的孩子都是父母手中的宝，然而，在老龄化的

社会，如我们这一代中，在这个无法符合孩子需求与权利的世界里，孩子却被认为是分化出来的个体，几乎被认为是“入侵者”。基于相同的原因，幼儿期的教育工作是最困难也是最复杂的，这个责任重大，不是家庭或学校可以一手独撑起来的。

今天，某些为人父母者，已经强烈地意识到教育幼儿的工作需要多方支持与团结力量，许多想法的分享、挑战，观点的多元化以及不同的能力。正确地说是因为这些只有一位小孩的家庭，在迈出与他人见面及共事的第一步时，难免产生疏离感。而来自“参与”以及社区式管理等这类团体的支持，能提供这种家庭心理方面的需求。他们协助家长与孩子、教师与家长、教育工作团体与不同家庭之间的沟通，而逐渐地扩展到整个社区的全面投入。这个共同寻求解决方案的想法，正如已在意大利许多由市镇所经营的教育课程中进行的，不同于一般人以对家庭所持的狭隘、隐私的角度来看待问题。

甘第尼：在社区式管理中，咨询委员会的任务是什么？

斯拜吉亚利：除了之前提过的社会变迁之外，咨询委员会的角色也随时间的流转而慢慢演变。除了继续支持市政的需要，咨询委员会的主要角色也已经从行政上的考量(例如注册入学、费用)与政策上的选择(例如新中心的成立)，转移到能够代表家庭与教师们表达他们的需求，咨询委员会也因此成为草创者并且也是促成“参与”的主要动力。

甘第尼：咨询委员会的成员有哪些呢？

斯拜吉亚利：家长、教师以及镇上的民众每两年遴选出各个婴幼儿中心与学前学校的咨询委员会代表。在瑞吉欧·艾蜜莉亚市一带的乡镇，一共有 32 所婴幼儿中心与学前学校，也就有 32 个咨询委员会。从每个咨询委员会各推选出来的 2 到 3 位代表，与幼儿教育的行政主管(也就是我本人)、**教学协同研究人员**、负责教育相关业务的教育局长(Assessore)以及市长，共同组成统筹婴幼儿中心与学前学校教育的部门。

在最近这几年，75%的家长曾经参与咨询委员会的选举，其中许多人也成为咨询委员会的代表。例如在 1993 至 1996 年之间，2550 个接受我们幼教服务的家庭中，有 554 位家长曾担任过咨询委员会的代表，这也就代表着每 5 户家庭里便有 1 户家庭曾经参与婴幼儿中心与学前学校的经营事务。

一所有 75 位幼儿就读的学前学校里，咨询委员会成员包括 19 位家长、13 位教育工作者以及 7 位镇民。在每一个咨询委员会里，有一组义工负责行政事务：诸如日程安排或紧急计划的规划、处理家长的疑虑与建议等等。其他人则在不同的委员会底下负责特定的方向，例如研究并且运用策略来扩大家长的参与；针对不同的主题组织会议，

例如讨论幼儿的睡眠问题或者重新粉刷学校餐厅；设计一些让幼儿们适应从婴幼儿中心转到学前学校之间，或从学前学校转到小学过渡时期的一些活动等等。同时他们也协调工作会期、监督实际运作情形，以及评估工作成果。

咨询委员会在这几年来所做的角色转变，在每所学校的运作架构上，已经证明有特殊的成效。



图 4-2 戴安娜学校的家长与教师们投票选出咨询委员会的代表

甘第尼：家长如何参与婴幼儿中心与学前学校的事务？

斯拜吉亚利：首先，每所学校的讨论与决策都经由共同的会议，因此家长的参与度很高。另外，由于参与项目的扩大，投入社区式管理的教育工作人员，包括所有在学校工作的人——教师、厨师以及其他协助人员，都必须共同承担身为教育工作一员的责任。家庭所带来的想法与技巧，甚至更重要的，家长与教师之间理念的交换，不但协助新教育方法的发展，并且帮助教师将来自于家长的参与视为一种内在的重要成分与不同智慧的结晶，而不是一种恐吓或威胁。

为了达成这种目标，就像马拉古齐所建议的(详见第三章)，必须在幼儿尚未就学以前，提供孩子、家长以及教师许多不同的互动机会。卡利娜·里那第(1985)列出并且说

明在学校一开学的时候，能够参与的 9 个重要时机：

1. **每班个别进行的会议**。每班的教师与家长开会讨论诸如某一组幼儿在学校里所发生的事情，班上教学与实际施行的方向，举例说明已经举办过的活动(利用幻灯片、作品展示等等)，以及对于教育经验所做的评估。理想上，这一类的会议应该在晚上进行，或者任何对大部分家长而言方便的时间，而且会议的程序应该事先告知家长并征求家长的同意。这种形式的会议，一年至少应举办 5 到 6 次。

2. **小组会议**。教师与班上一小组的家长进行会议。限制会议的人数可以针对特定的家庭及幼儿的需要与问题，作更亲近且更个别性的讨论。这类会议班上的每个家庭每年至少能参与一次，对教师们而言是有用的。

3. **家长与教师个别的讨论**。这种讨论通常是针对个别家庭的需求或由教育工作者建议，目的在处理某个家庭或幼儿的特殊问题，或者针对某位幼儿性格上的发展能有更加深入讨论的机会。

4. **针对一个主题的会议**。这一类的会议是由家长与教育工作者共同发起与主导，并且开放给任何有兴趣于探讨或拓展某一特定主题之相关知识的各中心或与学校相关的机构。这类的主题可能包括父亲的角色、孩子的恐惧等主题，所有与会的人都可以参与主题的辩论与分析，因此，也提供了每个人交换意见与观点的机会。

5. **与专家的会面**。这种会面是采用演讲或圆桌会议的方式进行的，并由许多学校来参与。这类会议特别是为增加个人对某问题或共同感兴趣的话题的知识而举行的。举例而言，像神话故事、幼儿对性方面的注意、如何选择童书、幼儿的饮食等等。

6. **劳动集会**。这里提供许多对学校发展有实质贡献的机会。家长与教师们可以一起制作家具与设备，重新安排教学空间，改良校园，以及教材的维修等等。

7. **实验活动**。在这种“从做中学”(learning by doing)的活动里，家长与教师获得提高教育潜能的技巧，比方制作折纸、布偶、皮影戏、操作摄影器材等。有个活动名称为“烹饪实习”，是由厨师与新生家长一块准备菜单上的每一道菜，这些菜对他们来说，很可能是从没见过的。

8. **节庆与庆祝活动**。儿童、家长、祖父母、亲朋好友以及镇上的居民都可以参加这类的团体活动，有时是属于全校性的活动，而有时只是某一班级的活动，项目包括幼儿的生日会、祖父母的参观拜访活动、年终活动及其他节庆活动等等。

9. **其他活动的机会**。镇上一日游、野餐、远足，或在海边、山里的短暂度假活动，或

住在市公有的旅馆等活动都是一些可能的选择。在一项名为“学校的一天”的活动中，某位家长与小孩的班级一整天待在一起。其他的活动包括几位幼儿互相拜访彼此的家庭，或者全班待在一个特定的地方，如体育馆、游泳池、市府广场或市场。

甘第尼：在最近这几年，家长在参与上有任何改变吗？

斯拜吉亚利：简单地说，改变的是刺激家长参与的理由与动机，也就是说，这是一个落伍的理想与意识形态陷入危机的时代，这些理想与意识形态，伴随着对这些理想与意识形态所产生的信任与坚持，长久以来已经成为大众对社会公益承诺的主要源泉。然而，现今大众的参与以及投入，甚至在教育领域上的，并不是出自于理想主义者的炙热或对政策的信服，而是出自于把握机会去追求个人成长或能助益幼儿成长，体会有意义的经验以及施与受的满足感。

在这样的立足点上，人们开始寻求“参与”的实质意义和理由，这种诉求不仅是形式上的，也是人与人之间长久累积下来对相互了解与交往的欲望，由孤岛与无名中走出，以体会团结与互惠的新感受。



图4－3 《咨询委员会会议》，由密雪兰吉路学校的幼儿所绘

甘第尼：前瞻未来，将来围绕着“参与”精神与经验分享的想法及行动的焦点是什么？

斯拜吉亚利：会有三个重要的概念，第一便是主观条件。毫无疑问，在现今的社会里，人们在心态上对检视主观条件的需求日益增加。姑且不论其原由，新个人主义呈现出一种强烈的欲望去肯定个人的定位与个人应受到尊重的权利。目前我们真正必须面对的风险也就是调停的可能性，以及不将此机会置于不公平的事情上，或个人的机会、需求、权利以及欲望上。而实际上，我们所见到能产生最佳结果的参与以及合作，就是适应并欢迎许多来自于不同个人的贡献，因为这是来自于每个人的参与，同时也因为参

与的每个人必须找到一个参与的理由。另外，在现今，为让参与变得更有价值，每个人对自己角色的定位是很重要的。任何牵涉参与和合作的活动，为了能够吸引其他人有意义的参与，对每个人而言，必须是欢乐的、有用的以及有意义的，而不是仍旧秉持着个人一味地牺牲自我才能达成合作的信念。

我们教育实践中所一再强调对人与幼儿的社会天性的了解，必须引导着我们对这整个计划的参与，因为它帮助我们理解一件事，那就是人类最主要是由与他人关系下所定义的个体，而不是单独将某人自群体中隔离，孤单与隔离不是人类应有的自然天性。

我们能分享多少婴幼儿以及其他幼教机构的教育经验，或父母在此一环境中能共同决定什么样的经验，将视我们为人们社会化与交流所创造的机会如何符合个人的期望，及如何评估个人的贡献而定。

另外，我们有确实的方法可以使我们的幼教机构变得卓越与独特，我们已经注意到社区式管理在每一所学校里，以不同的方式发展出不同的风格与过程，这些差异使得每一所学校有属于自己的独特表现。这些差异性已经成为每个学校自己特别的标志，显示出独立决策与解决方式下产生出个别管理过程的实际状况。同时，正如我们所了解与阐释的社区式管理，我们反对同质性与统一性的企图，而赞成不同的学校、社区以及人们的个别特质，通过各个独立体之间的密切关系结合在一起。

甘第尼：那第二个观念呢？

斯拜吉亚利：父母亲的教养方式。今日父母的角色已经有很大的改变，一般而言，人们不像以前意外地成为父母，一个婴儿的诞生通常是思考过、真正想要和有计划的，生育小孩的决定是经过谨慎考虑几个非常重要的因素：经济情况、生活上的安排、夫妻感情、稳定的工作、社会保障等等。因此，一般而言，一对夫妻决定生育小孩时，也就是他们确定能够提供给孩子最好的一切，父母肩上所承担的是极大的责任与期望。有人认为小孩的出生可以大大地调整夫妇生活，特别是对有稚龄幼儿的父母而言，将产生一种特殊的经验，这种经验有时可能是劳累的、满怀担忧的，但最大的仍是对孩子付出完整教育的职责。

大家都知道在现今的社会里，幼儿早期对于未来个人的塑造是非常重要的，在幼儿健康发展方面，更具有决定性影响，这种信念也使得父母愿意投资大部分的时间与资源在孩子的幼儿期。但是今天的为人父母者，也身陷于一种两难的处境：一方面对于繁琐的教育负担觉得责任重大，不仅仅尚未准备好自己，也没有可以获得参考或协助的概

念。老一辈祖父母的教育方式不复存在，而育儿手册里所提供的意见通常也无济于事，因为并没有考虑到个人的独特性以及个别环境的本质。父母对于幼儿教育品质的全神贯注，无疑地使得许多父母更加投入婴幼儿中心或学前学校，因为他们相信这样一来，他们可以与自己的孩子更加亲近，并且比较能够处理教育上的选择，同时他们也可以增加为人父母的能力。相对于这种背景，当地的学校就成为可以互相交换意见与问题的最佳场所，在这一个自然的场所里，在沟通与合作的前提下，职员、家长以及孩子一起为这个教育的园地贡献出自己的力量。

以我们自己的方式，在我们镇上的婴幼儿中心与学前学校里，通过教育以及参与的经验，父母被视为是不可或缺的，而不是干预者，家庭的需要已经成为一种文化与政策事业，以尊重并支持家庭为一机构的定位与义务。然而，家庭之间的大小与结构有很大的差异，我们的经验也因此必须是开放且具有弹性，不只满足一般家庭，也满足那些处在社会边缘的家庭，或是边缘外家庭的需要与期望。公立学校应该是每个人的学校，在这样的学校里，没有任何人感觉被排斥或者被隔离，特别是那些最贫困、最无力、最不同于一般的家庭，因此通过共同管理，我们必须追求这些相同的目标。



图 4-4　1993 年 5 月，在楷模早期学习中心举行的一个具有历史意义的会议（照片从左至右：爱德华兹、丽莲·凯兹、吕蓓卡·纽、甘第尼、巴吉·蓝金、里那第、斯拜吉利亚、桑德拉·皮西尼尼、提茨娜·费列皮尼、甘贝提、马拉古齐）

甘第尼：那第三个关键概念呢？

斯拜吉亚利：沟通。人类的社区是建立在持续成长的社会互动以及交流系统里，沟通本身成为整个参与的主要关键。同时，沟通也是结合幼儿中心或学校——多元化又复杂的社会体系之中最多样化、差异性最大的元素，使其能相互一致的媒介。多年以前，马拉古齐已经有着周全的洞察力，发展出"沟通教学"之理论，他支持沟通方法的重要性，并且将其当做是本市幼儿教育课程应用设计之基础。

有意义以及有效的沟通，现在被视为一种决定与衡量一个社会与教育经验的品质。然而在目前，最重要的课题便是对"沟通教学"付诸实际的策略有更加深入的了解及更明确的定义。我们深切体认到健康的心灵关系与敏锐的沟通乃是注重人类关系的个体形成、归属感、自我肯定、互动的可贵以及依附的感觉与安慰。但是我们也了解，一个课程若要创造一种整合式的沟通系统，必须直接涵盖婴幼儿中心与学前学校的各个层面。众多决定沟通品质的因素包括职员家长间的互动、政策的共同决定、工作与工作场所的组织方式、行事日程的规划、行政与幼儿之间的关系、教育课程与材料的使用、学校与社区的互动、与家长的会议组织以及时间的安排等等。就这个层面上，我们仍然在错误中学习。在一个沟通已成为许多专业知识的世界上（报纸、电视、广告等等），我们对沟通可能亦是一知半解，今天是一个资讯爆炸的社会，也许我们也同样身陷在滥用与误用沟通科技的危机中。

甘第尼：能否请您总结支持家长参与的原因？

斯拜吉亚利：1. 幼儿教育是主要的重点且受到极度关切，它无法受限于家庭或学校，幼儿教育可以在许多地方发展，而且没有任何一个地方可以大胆断言他们能全部涵盖幼儿教育的各层面或完全与幼教无关。每个环境必须了解到自己扮演角色的范围与能力不足之处，因此务必要寻求彼此的合作与统合。

2. 幼儿们生下来就自然与他人产生关系，并成为自己生命中的主角，基于这个原因，婴幼儿中心与学前学校是属于教育性的社区，这是一个不以教学者为主，而以学习者为中心的地方。在这个地方，感兴趣的团体（幼儿们、教师们以及家长们）同时是教学者和学习者。

3. 不容置疑的是，在教育孩子方面，家庭有其主要且独特的功能以及重大的责任。然而，家庭不能只靠他们自己，他们需要与他人共同分担责任，他们受益于团体并为其所支持。

4. 毫无疑问地,育儿是重大责任,它使家长自然地对教育产生关注与投入。学校就其本质而言,是一个交流及参与的自然环境,不能忽视这个特性(假使学校将其视为是重要的关键,而非附属品或可有可无,家长的参与自然成为教育经验中的重要前提之一)。

5. 家长的参与和主动的投入,小孩子是感觉得到并感激的。除了以身作则并且鼓舞幼儿个人的人格成长外,孩子可以从中获得安全感。

6. 孩子不是私人的财产,没有任何人,甚至家长,可以声明对孩子拥有"所有权",由不同文化及社会背景家庭所组成的学校,可根据其在场与投入,提供沟通、对话、见面的机会,因而也提供幼儿在众多贡献及价值的多元化中成长。

7. 分享的教育是一个连续的进程——不是简单的,也不是短期的过程,而是提升一种新的教学专业文化的过程。来自于家庭的想法、期望以及能力,让学校的教师感受到与家庭之间的结合,这样的结合是丰富的,而不是干预,因此确定了合作的主要价值与知识之间的整合。即使那些已经处在最佳环境中且最有充分准备的教师,仍然会有某些部分只能透过分享与互动的选择来理解。

8. 和家庭与周遭社会互动的学校,常为结合教学指导上与健康、运动、休闲及大众媒体上的问题而努力,同时也为结合过度隔离的环境与现实而奋斗,借以推展出对儿童本身有益的一种新形态的政治性承诺。

9. 学校就像社会,当世界的和平受到威胁时,一起讨论、投入时间共同努力与分享责任,在追求生命与和平最高层次、最普遍的价值之中,这些种种都占有重要的地位。在今日,教育一个和平的文化是重要的观念,这些观念即使在没有号角吹奏的陪伴下,也能借由参与学校每日的生活而蓬勃发展,日渐茁壮。

甘第尼:在这次访谈的尾声,您是否能够总结说明哪些因素是维持一个成功的"参与"计划的重要关键?

斯拜吉亚利:有两个主要的因素造就这些大大小小的会议成为资源丰富的联络网:1. 我们有多样化的活动以满足来自不同家庭各样的兴趣、需求以及期望;2. 我们将整个焦点放在教室身上,对那些对学校教育经验感兴趣,以及刚开始要跨入社区这个更宽广生活圈的人而言,教室自然而然成为大众碰面交流的场合。在这样一个多样性的范畴里,咨询委员会有着更新与更宽广的重要地位,可以被视为是整个"参与"背后的一股强大力量,也使我们有能力去呈现各种不同的点子与方法。通过更多意见的支持和真

切地尊重各种不同的想法与点子后所作的选择与决定，是教育经验中真正的共享。

参考书目

Rinaldi, C. (1985). *L'elaborazione communitaria del progetto educativo*. [The community design of the over-all educational project]. In R. Vianello (Ed.), *Stare con i bambini: Il sapere degli educatori*. [To be with children: The knowledge of educators], (pp. 176-188). Bergamo, Italy: Juvenilia.



卡利娜 · 里那第
婴幼儿中心主管、
瑞吉欧儿童科学顾问

第 5 章

通过记录的项目课程建构——“企划”

访问者:莱拉 · 甘第尼
受访者:卡利娜 · 里那第

近年来,意大利教育工作者已经为是否让 6 岁以下幼儿参与课程及活动规划展开激辩。第一个观点把规划定义为一种工作的方式,这种方式是为每个具有特定目标的活动事先建立一般性的教育方针。第二种看法是将规划视为工作的另一种方式,在这种方式下,教师们列出一般性的教育方针,但是事先并不明确表达出每一个项目与活动的特定目标;取而代之的是,以他们对幼儿的了解与之前的经验为基础,来假设下一步会发生什么。在这些假设之下,老师订出具有弹性、而且随着孩子的兴趣与需要而做调整的目标,这些兴趣与需要包括来自于幼儿在项目活动期间所表达出来的,以及教师们在工作进行时所提出的。这种项目规划需要很多的时间与专注,为了告知大众未来的选择与决定,教师与幼儿之间在不同的时间点上重复着规划工作。

卡利娜 · 里那第与马拉古齐共事超过 20 年之久,目前担任瑞吉欧 · 艾蜜莉亚市立婴幼儿中心与学前学校的教学课程主管。这位与瑞吉欧 · 艾蜜莉亚的同事们加入意大利教育界对课程规划辩论的教育工作者,已经达成并协助建构前述第二类型的规划,我

们将其称之为“**企划**”(progettazione)。在意大利文中,这个名词被瑞吉欧·艾蜜莉亚教育工作者用来形容所有无论是老师、家长或职员所一手策划的弹性规划。这些活泼有弹性的企划可能牵涉到学校与生活中各个层面,以及企划本身与社区之间的结合。在这段访谈中,里那第说明了整个企划过程丰富的原则,以及企划本身如何成为孩子们学习观念的根基。

甘第尼:您是否可以叙述您在婴幼儿中心及学前学校与孩子们共处时所秉持的基本原则?

里那第:首先,我要说明的是,我们所有的经验与过程不只是与孩子或教师一起分享,同时也与家庭一起分享。市里的每一件事,都在乎是否在过去与现在能作前瞻性规划的大前提下达成;不仅如此,最重要的是能和学校的发展方向一致,偶尔也要面临因坚持质量并重而作出困难的抉择。因此,我们的学校不是所谓的“实验”学校,而是公共体系的一部分,为结合幼儿的福利、家庭的社会需求以及儿童的基本人权而努力。这种取向结合了社会服务以及教育的概念,正如我们将两者视为非对立的。事实上,对我们而言,学校是一种包含在更大范围社会系统底下的各层级间关系与沟通交流的系统。当然,广义而言,我们的基本原则之一便是“参与”。不管是对教师、孩子或是家长,有一份归属感,成为努力目标的一部分,并分享其中的含义,这些是每个人参与教育的权利。在我们的学校里,家长主动参与学校工作人员和孩子之间的团队合作是很重要的。

看待幼儿的方式对我们而言是重要且基本的观点之一。以实务、理论以及研究为本,幼儿在我们眼中是具丰富资源的、强壮的以及具有能力的,而我们看待幼儿的眼光就是我们经验的基石。我们强调将幼儿视为拥有权利的独特个体,而非只有单纯的需求。孩子们具有潜能、可塑性、开放的心胸、成长的欲望、好奇心、怀疑以及与其他人产生关联和沟通交流的欲望。打从一出生,幼儿想与他人沟通、互动的欲望与需要是人类存活与自我肯定的基本要素,这可以解释为何幼儿那么渴望用各种不同的语言符号去表达自己,这也就是为什么幼儿有开放的心胸与他人交流或互助合作。作为爱的行动,他们不但要接受,同时也想付出。这些都构成幼儿能力的基础,去体验真实的成长;除了依赖刚才所说到的要点之外,也从冲突与错误中学习。

所有的潜能在团体学习的前提下最能表现出来,也最容易达成。这个事实使得我们不断投入寻求一种教育取向,这种教育取向企图打破“属于个人”的传统教育的层次。我们所拥抱的取向是:成人倾听,而非只是一味地讲授,怀疑、惊奇、对科学上的质疑,以

及为探索问题所作的逻辑推理方式，在我们这样的教育课程中是受到欢迎的。在我们的取向中，我们了解意料之外与可能性的重要程度，也没有所谓浪费时间的事情；相反的，教师们知道如何给予孩子们所需要的时间，这是一个保护原创性、主观性以及差异性，同时不会将个人孤立，并提供孩子身为同伴的小团体成员之一时，面对并挑战激发他们的情境与问题的可能性。这个取向要求成人——教师与家长——成为孩子们的资讯来源，这个来源的任务不是单纯的满足孩子的需求或回答问题，而是协助孩子发现他们自己的答案，更重要的是帮助孩子对他们自己提出好的问题。

甘第尼：您描述的教育经验，包含这么强烈的社会互动成分以及成为一个建构者，事实上，您认为孩子就像是“社会建构者”，您可以更多地说明这个概念吗？

里那第：我们的教育取向所要强调的，不是在幼儿这一名词的抽象面，而是在每一位幼儿与其他幼儿、教师、家长、幼儿自己的历史以及周遭的社会文化环境之间的关系。关系、沟通以及互动，在其复杂性中维持着我们的教育取向，由两个要件组成其特质：行动与群体社会化。我们认为行动与群体社会化，对于每一位幼儿的自我定位，是重要的架构因素。

我们深信所有的知识在自我与社会化的建构过程里慢慢呈现，因此，教师必须与每一位幼儿建立独特的个人关系，而这种关系深植在学校的社会体系中。相对的，孩子不是只有被动地接受经验，而是同时在与同伴之间自我的社会化与知识累积的过程中，成为主动个体。孩子们的行动可以被理解为不只是回应社会环境，也可以是幼儿通过社会化的互动所发展出来的心智建构。显而易见，社会与认知发展之间有强烈的因果关系，在这样一个循环中，幼儿彼此之间认知上的差异性，造就了对认知与社会化系统的重新调整。

就我们的观点而言，对差异性之间所产生的冲突与认识是很重要的。冲突转变了幼儿与同伴之间的关系——从反对、协调，到倾听他人的意见以及决定是否采用，并重新开始一个前提假设——这些都是团体中同化与适应的过程之一。在不久之前，这些动力只被认为是社会化过程的一部分，但现在它们也是重要的认知程序，同时也是民主过程中的基本要素。

现在您不但可以看见这些主题的丰富全貌，同时也看见其复杂性，大人们所面临的困难也就是去引发与培养一种可以刺激这类学习过程的情境。在这种情境之下，冲突与协调的出现成为推动成长的能量，“企划”使这样的社会建构过程成为可能。

甘第尼：我发现教育工作者的这种态度可以使你们与孩子之间的互动收获良多且发人深省，您是否可以从几方面说明一下教师们如何共同规划一种开放的、且可依照孩子的灵感与探索做调整的课程？

里那第：在我们的工作里，当提及教师的计划时，所想到的是空间、材料、想法情境以及学习场合的准备与规划，这些都牵涉到三个要素：孩子、教育工作者以及家庭，三者之间的沟通以及互动。实际上，教育机构是一种三者之间沟通交流与互动的体系，整合而成为更大的社会系统。

在进行这个重要任务时，学校必须维持儿童的所有利益以及家长与教师们的福利。层层关系是如此高度地整合着，以至于三者之间必须互相依赖彼此，相互体认彼此之间的权利、需求与福利，以及为维持永久关系而对社会互动的质与量付出关注。因此，家庭的全程参与是教育经验整合的一部分。的确，我们也认为家庭是一个无法与学校分开的教育单位。

从这样一个巨大的互动体系来看，我们就可以了解为何当幼儿的学习终点是事先规划完成时，他们的潜能便受到阻碍。相反的，一个项目活动的开始，教师们可以一起进行"企划"，也就是完整地讨论所有可行的方向。例如过程中可能出现的新项目、考虑孩子们所提出可行的点子、假设、选择，以及可能进行的方向等等。这样一来，大家为活动所有的阶段按部就班地做好万全的准备，并预留空间以应付临时的改变——没预料到的事以及项目的停滞。因为我们的计划是持续进行的，教师预先所做的与项目进行过程中在幼儿身上实际发生的是不可能分开的。

甘第尼：没有预设立场的目标，也就是说计划是与教师、孩子以及整个社会系统相结合，目的也就是允许幼儿去做决定，向别人沟通他们的选择以及从其他人身上获得回应。

里那第：是的，我也想借此说明另外一个重要的主题。我个人认为教师的角色也是特别值得注意的，如何能够在不干预的情况下现身，以便维持幼儿在过程中最佳的认知与社会动力是对教师的挑战。有些时候，成人必须挑战一位或数位幼儿的答案，以培养源源不绝的冲突。其他时候，成人也必须让幼儿对已经失去兴趣的情境重新产生注意力，因为认知不是建构在幼儿所表现出来的能力之上便是之下。教师则维持专注的观察者角色，或更进一步，身为一位研究者，教师的观察及誊写整理过的录音带可以作为同事之间的反省讨论。记录刺激教师们的自我反省以及在同事之间产生共同讨论与辩

论，同事之间想法的比较与幼儿的表现同样重要，团体成员的讨论可以修正教师对于幼儿以及与幼儿之间互动的想法与假设。

甘第尼：我想，我们既然已经讨论到课程发展的基础，您是否可以更确切地说明这个概念？

里那第：当然可以，维持社会学习过程并且协助幼儿学习利用其他人的贡献是我们学校一个重要目标，因为我们相信知识的建构是一个主要的程序，是以螺旋的方式进行，而不是直线或阶段式的进行，我们的"企划"必须包含多元的行动、意见、次数以及场合。孩子们有时与教师一起工作，有时独自工作。项目进行的时间长短不一，课程有些明确而有些尚未确定、已规划好的或未规划好的，以较有弹性的策略为基础，而非一成不变的计划，没有事先预设的路径，也因此没有特定的时间表或测验，以原先的假设和整个项目的发展作为基础来预测行动的程序是课程发展依据的策略。我喜欢用旅行当做比喻，旅行的人使用指南针来找寻方向，而非搭乘有固定路线与行程的火车。

甘第尼：您可以详细描述理论与实务之间的关联性吗？

里那第：教师每天在一个十分具体的环境中与幼儿以及家长一起共事，假如我们归功于幼儿的潜能，我们也必须归功于成人的潜力。寻求意义的过程强烈地结合幼儿与教师两方，即使两者的角色与责任区别很大。理论与实务之间那种实务源于理论的传统关系必须修正，理论与实务必须相辅相成，甚至允许实务有优先的可能。

做这样的承认似乎会让某些人感到失望与无法接受，我们似乎放弃使用理性的规则和以逻辑为基础来决定行动的能力，但是我们所考虑的是像学校这样的组织，我们最需要运用逻辑去推断已发生事件之间的关联性以及因果关系，而非用来推衍出理论上的正确行动。当以理论为主时，当它控制并主导教师的所作所为时，教师自己不再有省思、推理以及创造的责任。过度重视理论会阻碍教师在教育过程中成为主角，同时也妨碍教师尽责检查。因此，我们主张理论与实务是不可分割的，我们提出一种新的理论，这个理论可由我们保存的"记录"变成一个可以看得见的、可以被检验、可以加以整合、可拿来加以探讨的实务经验。因此，"记录"不是最后的报告，收集在档案夹里的文件只是帮助记忆、评量或建立一个档案而已，它应该是"企划"程序的一部分，并且维持教育的程序(教学)与孩子学习过程的对话。"记录"的一项优点是使成人与幼儿之间产生适时与明显的交互动作，提升沟通与交流的品质，事实上也是一种两相受益的学习过程，"记录"让教师能保持幼儿不断地学习，同时也从幼儿的学习中获得教学相长的经验。

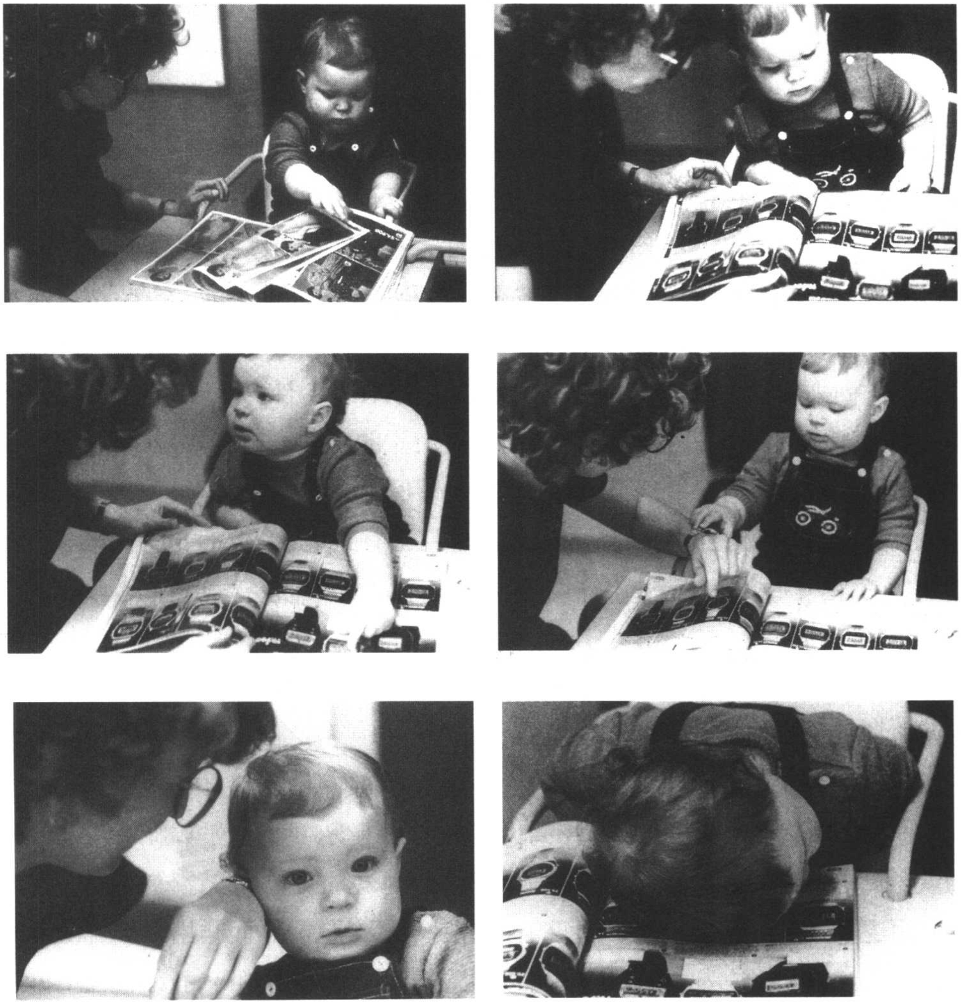


图5-1 记录:翻看画册的幼儿

甘第尼:瑞吉欧·艾蜜莉亚的教师们所发展的“记录”过程是一种很有力的教育工具。当与幼儿在共同学习时,透过教学协同研究人员与来自家庭的支持,教师把“记录”当做沟通与专业成长的辅助。“记录”也提供体系下各种不同部分之间的联系,而我认为“记录”可以成为对大众有益的教育上的突破。对于“记录”的运用,您可以做更详尽的解释吗?

里那第:我们必须谨记于心的是教师的工作(或更明确的说是教师的共同任务),包

括对与幼儿一起进行的计划能不断地讨论、作假设以及预测。这样具有动力的活动与教师的“记录”工作其他各方面，如倾听、观察、记录的收集以及解释记录等等有密切的关系。

我们一直相信幼儿有他们自己的问题与理论，他们也向别人沟通他们的理论。身为教师的责任就是倾听孩子们的意见，就像我们要求他们倾听其他人一样。倾听的意义也就是尊重对方，对别人与别人的意见敞开心胸。倾听使得他人的观点变得合理，也因此丰富了倾听者与发言者。教师必须做的事，就是创造一种倾听的情境。

倾听对于所有观察与“记录”的过程，是一个很平常的比喻，观察牵涉到许多层面而不只是单纯地察看现实，同时也建构、诠释以及再次审视。因为我们的观察一定有不周全的地方，重要的一点是我们留下可用来解释的蛛丝马迹，诸如利用便条、观察表、日记以及其他的描述方式，如录音带、相片、幻灯片以及录影带等等，这些都可以让我们观看幼儿的学习过程、建构知识的方法、情绪与社会关系等各层面。事实上，每个不同的角度都对任何线索的留下有所帮助。然而，有一个重点需要补充的是，所有记录呈现的只是局部的发现及主观的诠释，而且不同工具的使用会使得记录产生偏差，因此，教师必须与他人，尤其是同事，共同讨论并重新解释记录。

“记录”本身是一种支持教育过程的程序，同时也受到与学习上的交流所支持；“记录”是一种互助学习的过程，通过“记录”留下点点滴滴，所以我们能分享幼儿们的学习方式，并且保存教师专业成长中最有趣与最有进展的时刻。教师可以在这个过程里假设并阐释理论，以修正一开始的理论大纲。不只是教师，研究人员与学者也可以借由“记录”而发展出新的知识。布鲁纳参观过瑞吉欧·艾蜜莉亚的婴幼儿中心与学前学校之后，就曾指出瑞吉欧学校才是一所真正的大学。

甘第尼：与同事、教学协同研究人员以及家长交换意见的经验已成为教师专业成长的机会了。

里那第：不错，在比较与讨论想法的分享时刻里（并非总是容易的），阐释性的理论与假设在这里产生，这些不只增进了团体的知识，同时以各项发现及“记录”作为参考基础所形成的理论也更加适用于各种情况，从这里我们可以看见理论与实务之间的关联性。

我们了解观察记录各种经验所使用的媒介——换句话说，也就是使经验具体化的工具，可能有其缺点并成为记录偏颇的来源，因此较佳的方式也就是同步采用多重记

录、多样媒体以及不同的阐释方式。也因为这种过程，使我们能讨论并比较彼此的想法，更让我们分析并形成假设与预测，而后巩固我们的观点。

这就是我们制作记录幻灯片、录影带、书籍以及其他文章与图片的目的，这些“记录”让我们的婴幼儿中心与学前学校的墙壁和空间变得更加生动有趣。墙上的告示板、幻灯片与录影带成为我们密集的每日记录与感想的时刻。这些对幼儿、教师与家长的记忆与他们互动过程的记录，就像是知识的镜子，我们可以从中看见自己的想法与反射出来的形象，也可以找到其他不同的形象而展开交流。

甘第尼：很明显的，“记录”影响教师、孩子以及家长之间关系的品质，您认为它如何以特定的方式来协助这个团体中的每一个成员？

里那第：“记录”提供教师一个能够再次倾听、再看一次的独特机会，因此个人重新检视或与他人一起检视他们自己的过程，直接或间接扮演一个重要角色。重新与同事检视记录可以协助发展出共同的意义与价值。另外，因为计划也牵涉到针对学习的内容、材料、工具以及机会去推测与预估(或前瞻)，甚至是孩子们的期望，因此“记录”是每一个特定方案的中心，也成为教师真正可以获得专业成长训练之所在。

对幼儿来说，“记录”也提供重新检视、反省以及解释的机会，另一方面它更提供了自我整合以及集体建构知识的机会；“记录”也协助幼儿们记忆，提供他们重新追寻他们自己成长的足迹，进而肯定或否定，并自我修正。“记录”允许孩子与同伴比较或者倾听他人的比较，使孩子作自我评量与团体评估，并检视想法的冲突与讨论。但要切记的是，“记录”是发生在一个支持度非常高的环境里，通过学校的日常生活与经验支持的合作精神所共同建立的。

“记录”提供家长一个非凡的机会，家长不但可以知道孩子的所作所为，也明白孩子为何及如何完成的，所看见的不只是完成的作品，也看见了过程。因此，家长知道孩子所作所为的意义，以及孩子们所分享的意义。家长有机会可以看见孩子生活的某些部分，这些部分常常是家长所不知道的。除此之外，“记录”也让家长有机会去分享彼此的认识，重视与教师以及在团体中的讨论和意见交流，进而协助家长认识自己的角色与定位。

不论是在学校里或校外，“记录”的分享让幼儿的文化更清楚具体，在真实的意见交流与民主行动中，成为一个参与者。

甘第尼：您指出，身为市民有必要通过提倡与政治性的参与，去了解幼儿丰富的文

化并让此文化有逐渐滋长兴盛的权利。一个强而有力的“记录”运用可使婴幼儿中心与学前学校内所发生的故事一览无遗，这样特殊的叙述更可加以整理而成为整个社区幼教机构的集合性历史。

里那第：学校不是与社会隔离的，而是一个整体的一部分。学校有权利与义务去让社会看见一个完整的幼儿文化，进而激发意见的交流与讨论。“记录”的分享是民主参与的实际行动，事实上，这个观念是马拉古齐许多卓越与前瞻性的理念之一，而且也是“儿童的一百种语言”展览背后的涵义的一部分。

甘第尼：您是否可以给我们一个“企划”的例子，并描述一个项目？

里那第：在我们的眼中，项目就像是一种探险与研究，可以来自一个大人的建议、某个孩子的想法，或者来自于某个事件，例如下雪或某些出乎意料的事情。但是每个项目皆根植于教师对孩子的一言一行所付出的关注，当然孩子没有说的与没有做的也包括在内。成人必须让幼儿有足够的时间去发展他们自己的思考与行动。

以“人群”这个项目为例(在戴安娜学校进行的一个项目，由维・维奇担任项目记录人，马拉古齐担任督导)。项目的开始是在学期结束时，参与者是一班4～5 岁的幼儿，而教师也忙着准备即将来临的漫长暑假，与孩子讨论如何将他们在假期间拥有的记忆与时间保存下来。虽然暑假代表着学年的中断，但我们仍尽我们为师之责，试图找寻一些让孩子在假期仍维持着学习兴趣的方法，所以教师与孩子讨论各种点子，并且向家长提出建议。就这样，每个家庭赞成在暑假旅行的时候，随身携带一个有数格空间的空盒子，让孩子们用来收集宝物，这些宝物可能是海边捡到的一个贝壳，或者是在山上拾得的一块小石头或草地上的一片树叶等等。每一件收集到的东西将成为一次又一次的发现与充满情感经验的记忆。

因此，到了秋天，当孩子回来上学时，教师已准备以问问题的方式来回顾孩子们所带回来的记忆：“你们的眼睛看见什么东西呢?”“你们的耳朵听到什么声音呢?”等等。教师期待听到孩子述说在海边或在山林里踏青的日子，而且学习到船、浪花以及夕阳西下时的景象。然而，这个班上的小朋友带来了非常特别的观点，因为孩子已经可以生动地表达出自己，也因为教师可以提出适切的问题，学习上的探险变得相当出人意料。结果一位叫做盖博利的小男孩分享他的经验：“有时候我们去码头，我们走过一条很长、很窄的街道，叫做‘羊肠街’，那里的商店一家接着一家，到了晚上，到处都是人挤来挤去的，你不能看见任何东西，只看到一大堆人的腿、手和头挤在一起。”

这时教师立刻抓住“人群”这个词语，并且询问其他孩子这个词语对他们的意义，就这样，开始一段学习的探险，也就是项目活动的起头。“人群”这个词语对孩子们而言，变成一个丰富而奇妙、几乎具有爆炸性效果的意思，教师立即感受到这个词语所带来的无比的趣味性与潜力。以下是孩子们所说的：

斯蒂法诺：“一个装满人而且全部都挤在一起的袋子。”

尼科拉：“一大堆人都粘在一起，而且每个人都靠得很近。”

卢卡：“有人跳到你身上，也有人推你。”

克拉拉：“假日的时候，一个全都塞在一起的地方。”

吉奥吉尔：“很多人要去看足球赛……要看球赛的人都是男孩。”

依凡诺：“一大堆挤来挤去的人群，就好像赶着要缴税。”

团体讨论之后，教师请幼儿把他们对于“人群”的想法与说法都画在纸上，但是，看到孩子的作品时，教师们发现图画中所呈现的程度与幼儿的文字表现有所差异，项目活动也因此耽搁了好几天。在这段期间内，教师思索发生的一切，如何才能协助孩子融合他们各式的图像语言呢？如何让孩子体会出他们自己的学习过程？因此教师们等了两天再给孩子机会重新倾听他们原先的感想(因为已经录音并且誊写完成，所以当孩子们看着图画时，可以大声地朗诵出来，同时也对彼此的作品提出感想)。

教师此刻注意到当孩子在发展他们的故事时，词汇上有长足的进步，而且在第二次绘画中所呈现出的意象变得更精细与详尽。例如，泰瑞莎回想她对“人群”的记忆时，便说：“有人向左走，有人向右走，有人向前走，也有人忘记某件事，又往回走了。”但是泰瑞莎遭遇到一个难题：她注意到她所说的话与图画并不配合，因为图画中的每个人都面向同一方向(全部向外看)。她似乎觉得不太自在，但在其他小朋友提出问题之前，她做了一个很好的解释：她说她的图画只显示出一部分的人群，这些是没有忘记任何事情的人，所以他们全部都往前走。菲德立柯的画也有一个问题，那就是每个人的脸都朝向前方，除了一条狗是侧面之外，他说他只会画这样子的狗。依凡诺也注意到自己的画，他说假如大家都继续往前走的话，就像他所画的，就会撞到墙壁了。

关于这一点，孩子们都有一个共同的期望，也就是希望能够学习如何画出人的背影与侧面，教师们此时扮演的角色就是要来支持这个过程。他们先请一位叫做艾丽莎的小女孩站在教室的中间，其他小组的小朋友可以围绕在她旁边，站在不同的位置观察

她，由前、后、左、右四种不同的角度画出她来。通过这个程序，孩子们学到了不同观点的复杂概念，有一位小朋友这样说：“我们把自己放在一个四方形里，而艾丽莎也像我们有四个边。”

教师们也带孩子们到校外（这在我们的项目活动里是一个例行的步骤），孩子们与教师到市镇中心的广场，在那里，孩子们观察繁忙街道人来人往的情形并且拍照，孩子们也混入人群中，变成“人群”。几天后，户外教学那一天的幻灯片也利用投影机显示在教室的墙壁上，孩子们非常喜爱这些图片，看完之后，他们画出更多的作品，这一次泰瑞莎很骄傲地展示她的自画像、男朋友的自画像以及一只狗的图像，全部都是侧面的！此时，教师建议孩子剪下一些人物，粘贴在自己原先的图画中，成为一幅拼贴作品。这也因此引发了许多的问题：“我们可不可以把海滩上没有穿衣服的人与打扮整齐要去参加舞会的人放在一起？”“我们可不可以把不同大小的人放在一起？”以后者为例，孩子记得他们可以使用影印机把图画给缩小，他们也决定再把人像放大或缩小，让这些人像看起来比较正常。教师也鼓励小朋友用剪下的人像拿来玩人偶游戏、戏剧游戏以及皮影戏等等，他们也用纸、粘土做人像雕塑。最后，孩子们对这次的探索所做的总结，也就是集合所有的作品，将它们放在一个盒子里，创造出“人群”，就像泰瑞莎所说的：“有人向左走，有人向右走，有人向前走，也有人忘记某件事，又往回走了。”

从这个例子里可以看见孩子们非凡的能力，也可以体会到我们应该如何与孩子在一起工作。我的结论是具备与孩子一起成长的能力是非常重要的，从中我们重新发现并教育我们自己，我们的知识不但组织孩子们的知识，同时整合了孩子们接触现实、处理现实，甚至是影响了我们所知、所感，以及所做的一切。



提茨安娜·费列皮尼
教学协同研究人员

第 6 章

教学协同研究人员的角色

访问者:莱拉·甘第尼
受访者:提茨安娜·费列皮尼
由西蒙娜·波尼劳利协助

甘第尼:教学协同研究人员的角色是如何形成的?我们想要听听你自己的想法与经验。这个职务如何成为瑞吉欧·艾蜜莉亚体系中的一个支持部分?

费列皮尼:虽然从 1978 年开始,我就开始担任**教学协同研究人员**的职务,但你的问题仍然很难回答。我的工作和角色是个人与集体长期研究及反省的结果。再者,在整个体系里,我们这个专业角色是定义在与其他角色的关系上。每个角色都是从整个教育方案而来,同时也都贡献在方案上。**教学协同研究人员**的角色可以从我们对幼儿的看法开始,接着是我们对教师、学校以及家庭的看法,而且每一个看法都对彼此有所贡献。你可以看见我们的定义与概念的形成是相互依赖的,因此,虽然在意大利其他市政系统里也有**教学协同研究人员**,但我觉得我在这里的工作深植于我们独特的情境以及教育经验中。

在意大利,**教学协同研究人员**的专业出现于 20 世纪 70 年代,一些自治区(例如

Bologna、Modena、Parma 以及 Pistoia 等地区)开始经营属于自己系统的学前教育,以及婴幼儿教育与保育工作。这个过程蔓延到整个意大利,虽然过程缓慢且不平均。结果,**教学协同研究人员**就在意大利北部地区首先被发现,而且极为普遍,而不同的地区对于**教学协同研究人员**的职务也有不同的定义。

除了哲学上、教育上以及伦理上的选择,在瑞吉欧·艾蜜莉亚,组织上的需求影响到**教学协同研究人员**的专业角色。第一,我们必须保证经常下来,我们为 6 岁及 6 岁以下幼儿所提供的服务,在品质上与市立教育系统所要求的相一致。第二,我们必须整合整个体系里的行政、技术、教学、社会以及政策等各层面。我们有一个直接由市长所指派的教育局长,负责主管从婴儿到高中阶段的所有公立教育事务。在教育局长之下,有其他受聘的官员,其中包括幼儿教育的主管(先前由马拉古齐担任多年的幼儿教育主管,目前则由斯拜吉亚利接任),以及一位教学小组的主管(目前由卡利娜·里那第担任)。这两位主管与一个成员作为 9 人小组的协调,小组中有 7 位**教学协同研究人员**、一位特殊教育教师,以及一位以剧场为主的课程专家。

甘第尼:能否请你多谈一下教学协同研究人员的角色如何将基础建立在对幼儿的看法上?

费列皮尼:我们对于幼儿的看法,乃是经过我们累积的经验,以及持续不断地重新检视我们的教育哲学与心理学理论的认知而形成的。对我们而言,每一位幼儿都是独特的,而且是他们自己成长过程中的主角。我们同时也注意到孩子们渴望获得知识,拥有许多好奇心与惊奇,并期望能够与他人建立关系以及沟通交流。孩子们很能放开心胸去交流与合作,在很小的时候,他们便可以和整个社会关系与整个大环境的每件事情所带来的文化产物进行交流与协议。从这个理念出发,我们已经试着要去创造一个每件事物都互相紧密结合的学校。**教学协同研究人员**也就是这个关系系统里的一部分。在瑞吉欧·艾蜜莉亚,**教学协同研究人员**的功能是多元性的,我无法仅仅与体系中的某一个部分产生互动,而将其他部分摆在一边,因为这样一来,将会伤害到我们整个体系。

甘第尼:教学协同研究人员如何在教学小组底下共事,并支持彼此与整个系统?



图 6-1　教学小组的会议情形

费列皮尼：以我们目前所秉持的前提与期望来看，回答这个问题最适当的答案也就是同事之间高度的合作关系，不管是在教学小组内，或与每个中心或学校里的教育工作者的合作上。7 位**教学协同研究人员**与主管们每星期聚会一次，讨论现行政策以及与整个幼儿教育机构网里有关的任何问题。我们全心投入于交流有关学校发生的种种讯息、理论、实务以及政策上的新发展。我们必须是灵活有弹性的、敏感的、开放的，并且能够期望改变——在我们的教育体系里，这也是对教师与职员们的期望。

教学协同研究小组中的每一个人都认为自己是通过与他人的意见交流，而不断地转型并在专业领域上有所成长，不断地为清晰性与开放性而奋斗，一个接着一个，并且试着做一番统整与融合。我们也整理来自市政官员与许多不同职务的雇员(市议员、社工人员以及文化、科技团体代表们)的多方意见。另外，我们同时也必须支持以及整合幼儿经验的不同层次(例如不同的课程或科目)，这些在传统想法上一直是被分割成各个独立部分的。

因为所有的**教学协同研究人员**必须在体系中的每一个层面扮演一个积极的角色，我们的才能必须是多方面的。例如，我们要与市政府里的决策、行政官员们一起共事，以期发挥其行政、管理功能。另外一项非常重大的责任也就是持续不断地追求专业发

展以及教师、职员们的在职训练。每一位**教学协同研究人员**负责几所婴幼儿中心与学前学校，而且在整个体系里，每一位**教学协同研究人员**也担负着特殊的职责。例如，我被指派到两所学前学校和一所婴幼儿中心，同时我也担任我们整个婴幼儿中心与学前教育体系中的“记录与研究中心”的总干事。另外有一位**教学协同研究人员**负责 2～3 所学前学校以及两所婴幼儿中心，同时也与市内的州立（联邦）幼儿园相互联系。另外一位**教学协同研究人员**则负责学习先进的通讯科技等等。

在学校里，我的工作是与所有人一起共同为维系与应用我们体系所秉持的哲学而努力。我全身心投入有关组织的所有课题，我们整个体系的“脊柱”被视为一个有机体。以几个例子来做说明，我负责安排议题的日期、员工的任务与职责的指派、工作量以及排班，所面对的议题包括硬环境。例如，回应家长与教师的需求与目标，然后与建筑师一起讨论这些意见，或与负责制作新设备的家长或教师一起商量。我们整个教育方案的定义与实务除了用来修正我们原有的假设与保存价值之外，同时通过对工作内容、时间以及空间的组织规划，发挥能力，建立联盟，团结一致。

甘第尼：为了协助教师的工作，哪些特殊的事情是你要做的？

费列皮尼：社会建构主义与互动主义是引导我们成人与幼儿工作的理论架构。**教学协同研究人员**的职责就是要与教师一起工作，为持续的专业发展以及在职训练找出新的主题与经验。由于我们许多教师的基础训练并不充分，因此这项任务显得格外重要。但是我们深信，经由实务的经验，加上持续反省与充实，才能真正达成教学的最高层次。我们系统内的教师每一个人一年内有 190 小时是课堂外的工作，其中包括 107 小时的在职训练，43 小时是家长与教师之间的会议以及委员会（我们与社区为本位经营的一部分，详见本书第四章），以及大约 40 小时的研讨会、**工作坊**、学校的宴会、庆祝活动等等。**教学协同研究人员**着眼于提升每一位教师“学会如何学习”（杜威语）、勇于接受新知以及愿意探讨不同意见的态度。

我们乐于讨论，大家提出自己的想法，并且同时吸收他人意见之长，即使我们花掉许多时间，这种策略的价值也逐渐地被欣赏。**教学协同研究人员**成为每个机构整个教学方案下的一部分，并提供探讨一般和特殊教育议题的机会。



图6-2　教学协同研究人员指导的在职训练，由来自数所学校的教师共同参与

接着，我与学校的教师紧密地研究各式各样有关幼儿的教育议题与问题，其最终目标是要提升教师的自主性，而非将他们的问题接手过来，一一为他们解决。特别是婴幼儿中心，我们确信有效教学的主要先决条件是建立一个教师与家长之间亲密的合作关系，借由沟通过程的重视、策略的专业发展以及在职训练；我们尝试帮助教职员提升与家长主动沟通、和家长彼此间的相互交流，以及倾听他人不同观点的基本能力。以上这些是称职教职人员的必备技巧。

对于**教学协同研究人员**而言，与教师或同事共事及分享艺术的养成的确需要一段长期的训练，这并非易事，但是整个过程却影响专业与个人发展。在与教师之间的通力合作下，我们的任务是分析阐释每一位幼儿与家庭的权利与需求，然后将这种认知运用在我们与幼儿的活动中。同样重要的是，精心经营更和谐的亲师关系，举办会议让每个人可以互相认识、共同探索并且进行课程计划。教育的延续在学校与家庭之间是一种建立在对话与倾听的逻辑论证程序，自然而然地，问题就会浮现；也因为世事不断地在变化，没有任何一个模式或方法可以获得永久性的认可。

通常，对于教育方面重要的议题以及共同努力的方式，我们尝试与家长建立具意义性的合作关系。在学校与婴幼儿中心，我们体会到家长的参与是非常珍贵的。长久下来，通过家长参与咨询委员会以及以社区为基础的管理系统，我们希望获得的已经慢慢出现和改变。今天，许多家长正感受到现代生活中的压力与焦虑，我们认为这种参与可以建立一种以分享经验与存在意义为基础的新社区伦理观，家长的参与达成了教育、策

略以及公共政策的目标。

最后，在教师与家庭之间的关系方面，**教学协同研究人员**必须能够适时地支持教师，善于接纳每个人的期望、需求、建议、关心以及偶尔发生的紧张关系。某位教师曾打电话告诉我，有一位两岁半的孩子刚入学不久，无法适应学校的生活，经常哭着要回家。我询问教师这位孩子的家庭情形，知道孩子的双亲都在外地工作，平常由祖父母照顾，因此我认为缩短孩子下午留校的时间可能无益。所以，我将到学校观察这位小女孩，而且也将与教师们以及这位女孩的家长见面，共同讨论造成这种行为的可能原因以及解决方式。

甘第尼：在瑞吉欧·艾蜜莉亚，专业发展与在职训练是教学协同研究人员职责的重心所在。关于这两个方面，你能再进一步地详细说明吗？

费列皮尼：教学协同研究人员真正地投入每一所婴幼儿中心与学前学校的教育经验里，他们也支持着每一层关系，以提升彼此交流与讨论的价值。

观察与记录的过程，协助教师与其**教学协同研究人员**定期的考察活动，如此一来，在技巧上与企划上，教师们感受到一种稳定的成长（详见本书第五章）。对我们来说，这种共同合作对持续成长的专业性而言，是最具效率的，同时也是最能持久的方式。它不但使教师获得讯息与知识，成为研究者，学习理论与实务，并看着自己由知识传授者的角色转变为知识的创造者。对我们而言，自我省思、讨论、共同苦心经营的意义是困难的过程，而且也是一项持续不断的挑战。相对于事先计划课程这类的动作，我们所作的与目前关于幼儿与成人学习形态的观念是最符合现实需要的。

专业发展和在职训练的机会，通常包含在工作行程安排中，这显示着我们在安排时间和形式上会尊重个人的需要及喜好。例如，以教师角色的复杂性而言，教师们需要许多不同的会议来研讨教育理论、教学技巧及良好的社会关系与沟通。我们也协助教师改进观察幼儿、倾听幼儿、记录项目，并主导研究的各种技巧。在一年当中，有数次分别为婴幼儿中心或学前学校教师所举办的会议。例如，讨论以幼儿发展与指导方式为主题的会议，另外也有集合所有教师共同参与的会议。而**工作坊**的举办，则着重于技巧的学习。例如，记录项目活动的海报设计与制作，或专门为家长以及访客说明学校组织与功能等等，我们也邀请外面的专家针对大家所关心的新话题作演讲。除此之外，我们鼓励成人参加开放性的公听会，针对因应现今科技与文化的主题进行辩论，这一系列的主题经常在每年三、四月之间举办，开放给家长、教师及市民参与。

甘第尼：你曾提及教学协同研究人员一职结合了瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向的各个基本成分，这背后支持的中心思想是什么？

费列皮尼：在此我就引用美国心理学者布鲁纳所说的一段话来说明：

> (一个)文化本身就像是一个意见上的协商与再协商的讨论会，而且用以说明行动中一系列规则或细目……这种文化的组织架构赋予在此一文化中的每一个参与者不断制造以及再制造文化的职责——参与者的角色是主动的，而非旁观者的身份……以这种文化观点来看，我们是通过教育的过程来诱导文化，假如这是协助幼儿准备好去面对生命历程，那么我们应该让他们分担这种讨论的精神、协商的精神，以及这个重新创造意义的过程。(Bruner, 1986, p. 123)

以上这一段引言正好说明，持续不断的文化创造以及再创造与我们工作的方式非常吻合。当我们与婴幼儿以及学前学校的幼儿相处在一起时，我们试着去体会布鲁纳所说的教育的灌输是以协商来共同建构的精神。在这种以协商为基础的教育文化里，教育工作者必须成为主动的参与者，我们无法消极地达到学习或成长的目的，就像去大学听一堂课，我们是去吸收教育理论中的智慧后，来计划我们的实务工作。这种方式的学习是阶级式、单一走向的教育取向，与我们“企划”中全面的哲学观是相对的。相反的，我们借着反应在我们的实务工作——一种对理论上的反省——或者由一种理论性的假设为出发点，然后与我们在实务中所见到的相比较后，重新修正它的意义。当我们讨论以及分享这些反省时，我们就创造了自己的文化。我们思考所发生的事物，并且寻求意义的阐释，我们协商以建立共识。少了这些互惠的关系以及分享的过程，我们每一个人将停留在自己独立的观点里，而且我们整个体系也将变得支离破碎。就我个人的看法，在**教学协同研究人员**的职责里，在教学小组以及学校之间创造出教育的分享文化是一项基本的工作。

甘第尼：数年来，当我定期参观瑞吉欧·艾蜜莉亚时，我一直注意到正在产生以及变化中的事物，我想这样的改变源于你们不断的反思。因此，想要完全固定住这个教育体系并十分精准地描述它似乎不太可能，因为修正以及不断的转变一直持续地进行着。你们有意识地期待这种情况，并不断地为持续进行的成长与变化研究过程赋予其价值。

费列皮尼：这类工作方式让我们欢迎新进人员，不管是幼儿、家庭还是同事，并且愿

意与他们共同合作，同时也让长期参与其中的人能维持在一个主动的、有效的更新状态。就像深入挖掘意义，即使对那些博学的人来说，也是一种更进一步的学习。新的观点提供新的知识，并让我们从不同的观点看待我们所熟悉或明白的事物，甚至从中发现新事物。虽然你之前已经做了二十次，但是直到第二十一次的时候，才发现其深度的含意——有时候甚至在你已经能使用正确的字眼来描述一件事情时，却仍然不能真正地洞悉事物其中的内涵。

我相信，共享建构的意义是我们工作中一致的主题。没有这些主题，**教学协同研究人员**的职责将成为一份零碎的工作事项，以及不同程度上一连串的干预、行动、姿态以及面对，就像一幅精神分裂图画。反之，如果你考虑到建立这种整体的教育文化主题，那么你可以立即看见其中各部分的关联性，这条线贯穿每一个我们所面对的情境，不论是专业发展的问题、学校环境、学校组织、人际关系还是其他方面。每一种情况有其独特的层面，所有层面连接在一起而构成全部，每一个层面需要另一个层面带来一个普遍且共通的观点。

举例而言，当我与学校一位新进教师见面时，我不用告诉她必须用某些方法来完成某些事情，我也不需要听到这位新进教师是否表现应有的任何行为，就好比与婴儿一起玩一颗球，重要的是互相了解对方，一起反省以及建立共识。只有这样的过程，对她、对我、对幼儿以及对父母才是有意义的。

我的意思是——假如我继续用这个玩球的例子(顺便一提，这可以是一个非常有价值的经验，而且球也是世界上最通行的玩具之一)——在这位年轻教师身上，我们将可看到一些有趣、重要的东西："你问过自己什么是一颗球？""当然，它是一个圆形的物体，有各种不同的大小，可以反弹和滚动。"但是，然后呢？对幼儿来说，球又是代表何种意义呢？通过与球(定义)以及幼儿(他或她)的互动中，将会产生何种关系呢？为什么教师应该支持这样的互动呢？因为对幼儿来说，这是家里发生过的一个很熟悉的经验，所以教师要让幼儿延续这种经验吗？这或许可作为一个辩解，但是，假如有其他人说球是幼儿在家里经常可以接触到的玩具，你应该提供幼儿不同的经验时，或许你仍决定让幼儿玩球，但是立刻可以找出扩展这个玩球活动或使其更丰富的方法。



图6-3 教学协同研究人员与同一个班级里两位教师一起共事

甘第尼：让新进教师以这种反省的方法去观察幼儿与做决定，有点像是让他们在每日所熟悉的景象中，提供他们一把开启充满惊奇之箱的钥匙。

费列皮尼：是的，一点也不错，在上述的例子里，我们必须思考球的定义，将对球的定义与对幼儿的定义放在一起思考，看看可以产生何种关联。你必须想想你已知的有哪些，然后从你的好奇心出发，你要了解还有多少的可能性超乎你的想像之外。就像幼儿需要建构他们自己的知识、熟练他们的技巧以及意识到他们学习的过程，大人也是一样，但是这个过程是需要时间的，而且也不能操之过急。如何将你全部的智慧与反省的能力用于不同的抽象层面并慢慢投入每一事件是一种挑战，你必须谨记着定义问题的每一种方式是存在于与他人的关系之中，目的在试着思索所有的关联性、全面性，而不是分割每一个层面。

以上应该很清楚地说明了身为**教学协同研究人员**的职责，我必须同时成为此体系中不同层级、不同状况中的一部分，正因在实际执行上一个人是不太可能完成的，我发现我必须仰赖我与教师们的关系，他们为我报告每一方面的最新情况。我通过他们的眼睛来观察幼儿——所看见的以及没有看见的一切。他们也述说他们注意到幼儿在今日与过去时代的不同，他们为我灌输了他们的所见所闻，因此，对我及他们的工作而言，

要紧的是他们在观察、结论以及反省方面,变得更有技巧。我们共同获得的了解,协助我们提供一个包含适宜的材料与机会的学习环境,以便支持幼儿的小组活动及教学企划。这是我们每天所必须面对的一个"环节"。而且,基于这些原则,我们规划专业发展,检验我们自己个人的成长,以及寻找与儿童共同成长的复杂性,这种基本原则使我们意识到,就个别的优点、资源、问题及解决方式而言,我们每一个婴幼儿中心与学前学校都是很独特的,同时,这些基本原则也使我们更能善加利用之间的差异性。

甘第尼:在你们的教育体系里,不同学校教师之间的讨论应该是新想法的重要来源,这让我想到在对不同层级、不同听众之间进行沟通时,记录的潜在能力,而且也必须不断地修正沟通的工具,务使能达到最佳的沟通效果。

费列皮尼:一点也没错,否则我们会耗尽我们的资源。来自不同学校的教师之间的对话就像是一面巨大的镜子,反射出我们曾经作过的抉择。

作为教学小组成员之一,**教学协同研究人员**的职责是一个复杂且多样化的重任,为幼儿提升整个环境在文化上与社会关系上的成长。这一任务是通过许多方式达成的,一直是许多创新事物的资源与参考来源,同时也一直是个人与团体的一个结合,为建立全市的幼儿教育舞台所创造的资源网路。这是一个困难但却冲劲十足的角色,因为必须一边进行一边建构,同时也因为我们工作的方式就像是一个指导小组,与其他的小组、团体互相影响,这就是我们在系统的远景内建立全部教育经验的方式。

就让我用马拉古齐的一个想法来作为总结,这段话精确地说明了人性的充实与更宽广的眼界,这也是他不断输送给我们的想法:

> 从事教育的每一个人,在实务经验中都已经学到,许多事物可以从文化遗产中获得,从理论与经验中获得,从文学、艺术、经济以及科技的领域中获得。但是许多的事物也源自于直觉、品味、伦理以及价值观的选择,其中的理由与机会中有一部分是我们可以掌控的,而另外一部分是由我们生活中所学来决定的。然而,在这一大团密如繁星的事物中,在稳定与不稳定的理论与实务中找到平衡点是必要的、可行的,而且甚至是偶然的。在摆动、不平衡之间,甚至是社会政策不予彰显的情况之下,仍旧保有运用我们的理性、情绪以及创造力的空间与自由(Malaguzzi, 1995)。



图 6 - 4　费列皮尼、马拉古齐、爱德华兹以及福尔曼参加在位于安赫斯特的麻州大学举办的“儿童的一百种语言”展览的开幕典礼

参考书目

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. [The hundred languages of children]. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.). Bergamo, Italy: EdizioniJunior.



维·维奇
戴安娜学校
驻校艺术教师

第7章

驻校艺术教师的角色

访问者：莱拉·甘第尼
受访者：维·维奇

甘第尼：什么原因促使你放弃在中学任教的工作，来到瑞吉欧·艾蜜莉亚学前学校担任驻校艺术教师？

维奇：想要针对意大利中学的艺术教育提出一些负面的评价是轻而易举的事，艺术教育真的很少人注意到。而瑞吉欧吸引我的地方，首先就是在全方位的教育下，使用视觉语言来表现想法与感觉的建构。第二个原因是，**工作坊**成为教师专业发展的文化推动力，这是 30 年前，马拉古齐在我们第一次见面时对我说明的。

甘第尼：在瑞吉欧·艾蜜莉亚，驻校艺术教师是崭新与原创的角色，这并不存在于意大利其他教育系统，这个角色是否已经符合你的期望？

维奇：这 25 年来的付出就是清楚的答案，这些工作经验让我了解自己作为一个人和一个女人的定位。视觉语言，正如我们以瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向哲学的观点一再说明的，提供来自不同专业领域和社会背景的人持续进行面对面沟通的机会，这自然

而然地影响了我对自己个人与专业领域的定位，同时也让我以一种真实的方式来检验、确认每日的工作。



图7-1 幼儿们在工作坊工作的情形

甘第尼：你是否认为你在艺术学院所受的训练太狭隘——举例而言，在担任驻校艺术教师这样一个需要与幼儿共处的特殊职务上，缺乏文理学科方面的背景，而太强调技巧上的学习？

维奇：艺术学院的确有其陈旧不合潮流的训练方法，但是其他学科背景的老师也有同样的情况。艺术训练至少让我的教学不过于制式化——也许较为自由，并带有讽刺、幽默或欢乐的潜在能力。总而言之，我认为我所受的艺术涵养能使我的想法具有某些自由，面对一位**驻校艺术教师**所应具备的不同风格与心态，能调适得宜。

甘第尼：在如此复杂的幼教组织里，你如何定义工作坊的地位？

维奇：工作坊有两种功能。第一，这个场所可以让幼儿熟练各种不同的技巧，就像彩绘、绘画以及捏制粘土——所有的象征性符号语言。第二，它协助成人了解幼儿学习的过程，它帮助教师了解幼儿如何创造表达上、认知上、象征性的自由工具以及沟通的方式。**工作坊**对于传统的教学理念产生了一种重要的、创新的以及影响性的作用。马拉古齐已经讨论过这一点(参见本书第三章)，而且也表达了我们的看法。

我不确定我们是否已经完全符合我们所持的期望，但至少我相信在每一所学前教

育学校设置**工作坊**，为体系内的新兴教育定位带来了一个深刻的冲击。虽然基本哲学仍旧存在，但**工作坊**本身确实也随着时间的流逝而改变，而且，每一位**驻校艺术教师**的个人特质与风格也使得每一个**工作坊**有不一样的风貌与特色。

我会试着描述一下在我任职的学校里**工作坊**的地位与重要性。在一开始，我阅读许多有关幼儿绘画的文献资料，当时我发现我对这一方面几乎是门外汉。同时，我也经常与学校里的教师、家长以及**教学协同研究人员**讨论，试着使他们更加欣赏他们原以为只是单纯美感活动的东西。此外，我知道我对艺术持有预设立场，但说到了解儿童的绘画以及立体创作时，我还是懵懂无知，我尚未领悟到只有不断的探询才能求得了解。

我和老师们一起共同努力引导孩子们开展项目活动，不断地发现我们面对面，就好像看着镜子一样，互相切磋、教学相长。我们试着开拓路径以发展一个新的、从没有人做过的教育方式，也就是诠释视觉语言，并且将视觉语言与其他的语言结合在一起，以获得其意义。

工作坊另外一个重要的功能也就是提供一个进行记录的场所，将记录视为是对大众公开学校所作所为的一种具民主性的机会。在我开始到戴安娜学校任教的半年里，我们已经开放学校，让市民参观幼儿作品的展览。这些儿童的作品带来了许多的惊奇，甚至导致某些奇怪的反应，因为我们竟展出一些通常会先受审查的主题，例如爱以及基督诞生的主题等等。

我相信瑞吉欧·艾蜜莉亚学校利用海报、幻灯片、小手册和录影带等形式，儿童与家庭可以利用的材料，同时也是教师可用以作为在职训练的工具——所制作成的大量记录，是极少数学校可以匹敌的。例如，最近重新整理我们戴安娜学校的档案记录，我们已经累积了超过两百组呈现幼儿所参与过项目与经验的各种大型展示看板(70 cm×100 cm)。事实上，随着时间的消逝，我们在瑞吉欧·艾蜜莉亚的工作已渐渐倾向从事更多的研究、视觉教育和记录，幼儿的教育工作和记录已逐渐相互结合与彼此支持。

近年来，我们的兴趣也逐渐转移到分析学习过程以及幼儿不同的想法、活动与表现之间的关联性。所有的记录，不管是书面的叙述、幼儿话语的誊写、照片以及录影带，都成为我们每天“阅读”以及对个人或群体共同的生活经验、进行中的项目，用以批判反省的必备资料来源。这个过程帮助我们建构理论与假设，而这些理论与假设可避免武断或硬生生地加诸在幼儿身上。

然而这种工作方法耗费相当多的时间，而且也不是那么容易，我们也知道还有许多

事物需要学习。照相、录音器材、投影机、打字机、摄影机、电脑以及影印机等等，这些都是我们记录、了解、辩论时不可或缺的设备，也为我们的经验作了最好的记载。

在以上种种考量之下，教师与**驻校艺术教师**角色的兴起，与多年前我初次来这里时的看法是完全不同的，这些角色要求具备更多的能力，不同以往的，包括严格的批判反省能力。我相信**驻校艺术教师**的出现使我们许多最优秀的项目顺利完成。**工作坊**的环境经过多年在过程与工具上的修正，已渐渐成为文化的中心。**驻校艺术教师**与教师之间的关系逐渐成长并更加深入，也影响到教师与幼儿之间的关系。

时间会改变，但惟一不变的是我的工作一直与教师和幼儿一起进行，并且也直接参与教师工作的方式。我相信与教师共同建立一个广大的文化知识根基是很重要的，这种文化知识反映在我们全校所有的工作细节上，这个任务是必须付出无穷的时间与努力才能达成的。

甘第尼：我很好奇经过这么长久的经验，你是否修正了个人的观点与理念，或者你与幼儿、教师之间的关系？而你是否发现了幼儿创造出的新的视觉与象征符号语言？

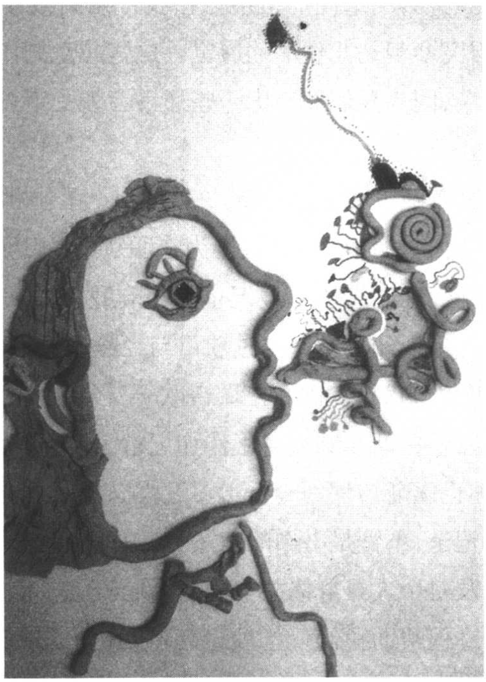


图 7－2 《小女孩说故事》，利用粘土作画

维奇:除了我刚刚所说的之外,我可以再加强说明某些事情。首先,我发现创造力如何成为每个人天性的一部分,对现实生活的阅历又是如何成为主观的或共同合作下的产物,而这整个发现的过程本身,便是一种创造性行为。第二,我发现不论对男孩、女孩、男人或女人,任何人都应持有高度的自尊心,这样才能与真正的兴趣及好奇心相结合。在与幼儿、成人每日交换经验的生活里,我从他们身上所获得的也有明显地成长。我希望,虽然并不确定,这成长能增加我所带给他们的事物。第三,我体会到我们扩大了我们诠释的领域,不论对于工作的过程或是结果。第四,儿童所使用的视觉语言领域也扩大了。这么一来,我们在工作中发展出的新路途与既有的传统不同。例如,我们正试着去了解如何将现实以阴柔与阳刚面表现出来。第五,我知道有越来越多的重要工作是靠幼儿团体的力量才完成的。我们付出许多精力在思考、提供设备与策略去支持这种团体工作方式,这是学习上的重要行动,也是迈向社会能力与成熟的途径。我们仍然继续结合教育理论与实务研究,并以我们自己的、并非完全适当的专业眼光加以过滤。在我任职的学校里,同事都是女性,我们十分好奇我们正一点一滴探索的世界——一个幼儿所建构的世界。同时,我们认为与幼儿的关系正重新唤起我们对于自己童年的感觉,建立起恻隐、好奇、游戏与真正欢乐的感情。



图7-3 维奇与马拉古齐进行记录的讨论

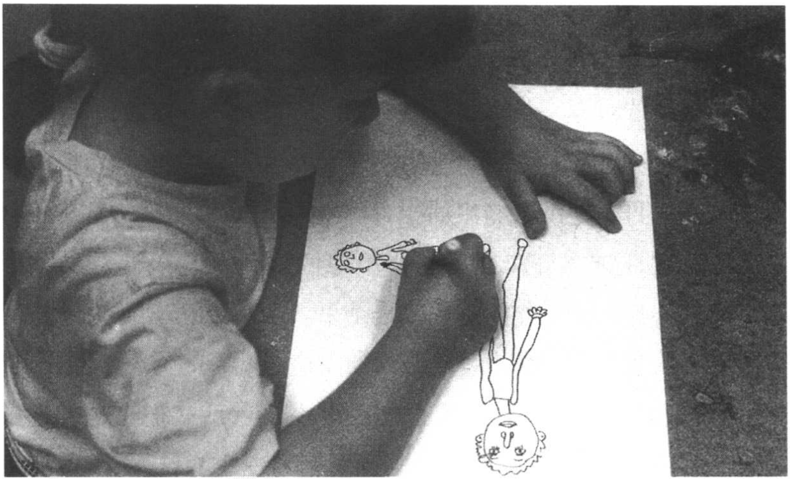


图7-4 假设他们自己影子的位置在哪里



图7-5 进行影子的探索

甘第尼：在你任职的学校里，许多幼儿的作品是如此的精美，这就是艺术吗？有没有属于幼儿的艺术呢？

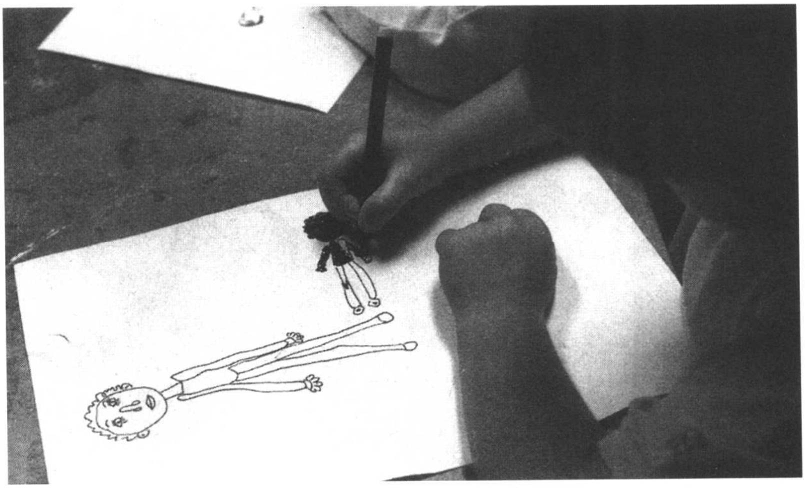


图 7－6　根据新的发现来重新审视她的作品

维奇：我们对幼儿所做事物的评定与对成人艺术作品的评定方式是大相径庭的。因为儿童的作品具有原创性，因此有些人想要将这些作品拿来与知名艺术家作品做比较是常有的事。然而，这种比较是危险的，易流于暧昧不明，特别是如果有人一直不断地作比较，将会导致错误的结论。例如以为幼儿的行为是自然天成的，或者误以为结果比过程来得重要。由简单或有趣的相似性作比较，只会显得个人对幼儿或艺术家的了解是略懂皮毛而已。

另一方面，我认为艺术性的发现——艺术家对观念的突破——应该流传在我们全校同事身上，因为我们可以从他们身上学习。例如，艺术家已知道如何解决光线表现，结合色彩，创造对体积感觉的问题，这些都是非常有趣且能帮助我们与幼儿一起探索新的途径。

甘第尼：多年的工作经验累积，你会给幼儿教师什么样的建议呢？

维奇：说到提供建议，我会有所保留，我们的研究真的是一种探险，经常是充满着刺激与多样化的。我如何针对进行中的探险而给予建议呢？这种欢乐与趣味是来自于幼儿自我引导的学习过程。我希望能经常发生，因为它真的有效，而且也应该让教师们分享。



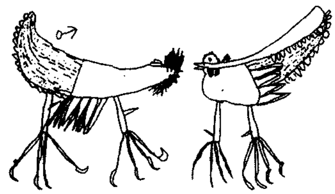
图7-7 《犀牛》(粘土雕塑作品)

甘第尼:请你再谈谈你与教师们的每日例行工作。

维奇:我们每天见面很多次,每天上午我会先巡视每一间教室。对于每天一开始发生的事物,我特别感兴趣,不管是较大型的项目、较小规模的项目,或者是单独的活动。教师们和我简短地讨论如何介绍某些事物给幼儿,该参与何种活动、该做什么。有时候,我也建议使用某些特殊的材料。早上过一半时,我常会再巡视一次,确定某些特别有趣的事情会在什么地方发生。或者,有时候某位教师会来询问我的意见,或邀请我去参观。之后,在上午结束之前,我至少会拨出15分钟的时间与每一位教师进行协商,而我们经常聚集在一起进行讨论。我的一项重要工作也就是确保教师们想法的整合。我是他们的即时咨询员,因为我所受的训练与教师们不同,我可以帮助他们寻求他们原来并不清楚的主题与项目的可能性。我甚至可能直接介入幼儿的活动,共同创造许多还未发生的机会。例如,有一次我注意到窗外的阳光正照在树后方,树叶的阴影投射到窗户玻璃上,我便将一大张半透明的白纸粘贴在窗户玻璃上。当孩子们来到学校,看见树叶影子的景象时感到很惊讶,接下来便发生了许多事情,孩子们甚至将这些阴影当作是时钟,有一个小朋友说:"看看纸上的图形,就知道现在是午餐时间了。"

当然，我紧紧遵照我们所有主要的长期的项目，我总是发现我们正进行最有趣和最美妙的项目，因为对我而言，从每一个我们进行的项目中，我们又多学了一些，也因此我们与孩子们的默契更好一点。举例而言，我们已经发现影子提供了非比寻常的教育机会，在我们的书《除了蚂蚁，每样东西都有影子》(Tutto Ha Un'Ombra Meno Le Formiche，注)中——正描述这一方面的主题，将视觉表现的方法与科学的假设实验整合在一起，这些远远超越 25 年前我一开始工作时，对美感表现与有意识探索行为的强调。

注：出版者：The Comune di Reggio Emilia，1990。



5 岁幼儿们的作品

第 8 章

家长的心声

访问者：莱拉·甘第尼

受访者：吉娜·冯特内兹

米勒·加第尼

莫妮卡·桑茨尼

借由在瑞吉欧·艾蜜莉亚学校的观察，也在许多场合中听到教育工作者所作的周详说明，加上阅读教师们在本书初版中所叙述的感想，我们了解到，除了孩子与教师之外，家长这个角色的重要性。因此，我们想要将家长们的想法与心声包含在这本书的新版中，通过他们的协助以了解家长这个层面的经验，并且加入他们的旅程，以真诚与能力共同参与。在接下来的访谈中，家长将提供他们对共同建构教育活动的看法，以及如何与教师、孩子们共同创造一个深度的、信任的互惠联盟。

莫妮卡·桑茨尼(Monica Soncini)、米勒·加第尼(Miller Gialdini)以及吉娜·冯特内兹(Gianna Fontanesi)3 位家长于 1995 年 6 月接受我们的访问，每一位都曾经以非常有意义的方式加入拉维勒塔学校的生活，而这 3 位家长也都很乐意分享他们的经验。在访谈的前一天，我观察到家长与教师们在“La Festa dell'Acqua”(泼水舞会)有趣的庆祝活动中的情形，这个活动代表着学年的结束，活动内容包括餐会、摸彩、小丑表演以及特别为亲子设计的游戏等等。许多家长，包括我访问的其中两位，为了协助会场的清洁

整理工作留到很晚。

3位受访的家长与瑞吉欧·艾蜜莉亚自治市的婴幼儿中心和学前学校都曾经相处甚久,其中的两位(一位母亲与一位父亲,各有两个孩子)的孩子有共同的就学经历。他们的孩子先是就读于阿可巴雷诺婴幼儿中心,接着进入拉维勒塔学前学校(这位母亲就是瑞吉欧·艾蜜莉亚出版的《温柔》一书中那位与一个小女孩"谈恋爱"的妈妈,详见本书结尾的补充资源)。第三位家长是一位母亲,自己就曾就读于拉维勒塔学校。拉维勒塔学校的教师与家长最近也举办同学会,邀请曾经在上世纪70年代就读该校的同学回到母校。在这次的聚会中,与会的人们谈论彼此经验的回忆,而且也组成一个小型的委员会,进行问卷调查以便统计离开学校多久后还继续与朋友维持联系,并调查他们之后就读的学校与从事的工作等等。

在1987至1988年间进行另一个更正式的研究,以问卷与访谈为主,针对过去戴安娜学校的家长与幼儿的回忆作研究(注)。当年这些孩子(出生于1970年与1972年之间)对于学校的回忆是刺激的、友善的及快乐的。这些孩子的家长也给予学校气氛和教师们正面的评价,而问卷上的开放性题目请他们针对小学阶段与学前教育阶段的回忆作一比较时,他们指出两种教育体系有很明显的不同。而他们在戴安娜学校所得到的熟悉感与小学阶段对老师产生的专业上的距离感形成强烈的对比,他们指出在戴安娜学校与老师之间的讨论是互相的,同时注意到幼儿的成长及与幼儿各方面相关的事件,但是在小学,沟通大部分是单向的,且着重学生学业方面的表现。

甘第尼:昨晚我看见你们两位待到8点之后。

加第尼:我们是那四五位总是留到活动最后的家长之一,在任何的庆祝活动里,我们都是最后才离开的。在家长与孩子之中,可以感受到一份情感与依附,我们喜欢学校里那种宁静的气氛。

在1987年,我与我的大儿子,3年后我和二儿子一起加入这个学校体系,这是最后一年了,接下来,我的两位孩子都在小学就学了。

甘第尼:你的大儿子是何时进入婴幼儿中心的?

加第尼:在他5个月大的时候,当时他还非常小,在这一方面我有一个非常主观、个人的感想,我们当时完全不懂这些学校的真实状况,同时也知道得不多,但是当我们进

注:Scuola Comunale Diana, 1988: Ricerca sui persorsi dell'utenza quindici anni dopo(十五年之后,对当初的研究对象所做的后续追踪调查)。

入学校后，情况却令人感到难以置信。

身为家长，我们几乎没什么经验，也没有任何支持，我的母亲住在瑞吉欧·艾蜜莉亚，但她年纪很大，身体也不好，而我的岳母又住得很远，所以当时我们完全依赖这个机构。我们当初冒着无法入学的险，因为排队等着入学的人实在太多了，但是我们很幸运。当我们上班时，我们把孩子送到婴幼儿中心，我们学会以一种新的方式与孩子相处。对我而言，当我观察到我们的孩子受到关注的程度，相对的，我们家长也应该更加关心教师以及他们间接带给我们的讯息。

冯特内兹：照你说的，就好像他们帮助我们去“**发现**”(discover)我们的孩子。

加第尼：没错，在婴幼儿中心，幼儿受到关注是一个会持续进行的事情。事实上，从孩子的学习观点以及家长的观点来看，成长是持续不断的，也因为对我们孩子所付出的关注，而使我们立即投入其中。投入参与的同时，我们也注意着孩子所受的教育，学校的所作所为对我们来说是有益的，但是反过来说，他们也需要我们。

冯特内兹：是的，婴幼儿中心与学前学校也依赖我们家长的参与。

加第尼：身为孩子的家长，除了是受服务的客户与消费者，我也有一些话想说。我们虽然参与，但对我而言，因为没有人为我示范家长这个角色，我需要学习如何去亲近我的孩子并与他们相处。我的父亲出身穷苦，他甚至没有时间与我们说话。

甘第尼：在你这一代，父亲的新角色已经受到认同了，不是吗？

加第尼(他大约 40 岁左右)：是啊！对我而言，完全没有错！(对另外那两位母亲说)我不知道对于母亲的情况如何。

冯特内兹：是的，谈到父亲的角色，我认为这些改变反映出整个社会的变化，作为新时代的家长，我们必须学习去了解孩子带给我们的讯息。通过带他们到婴幼儿中心，我们学到了。

加第尼：在中心有一系列会议，我们讨论父亲与母亲的角色扮演——为人父母的共同经验——通过彼此的经验做分享与比较，我们更清楚家长的角色(**注**)。我们曾经因某些会议而待到半夜，或者甚至在会议主持人离开后，我们仍继续进行讨论。之后，我们也与其他家长组成会议，让这些聚会持续整个冬季到来年春季。

注：这些会议中的某些会议在 1994 年举行，与欧洲经济共同体所进行的家长需求与认识儿童保育的大型研究相配合(见本书第一章)。加第尼与冯特内兹两位家长都曾经参加欧洲经济共同体所举办的会议。

甘第尼：你刚才说到，在你的孩子进入婴幼儿中心时，你就投入参与的工作，也从中获得回馈，现在回到你学前学校的经验，你们三位对这种意见交流的互惠方式有些什么样的评论？

加第尼：就我的部分，从前发生的一直会持续下去，但是因为现在的小孩子需要关心与帮助，因此我们也学到新的课程与教学方法。当你到学校接小孩回家时，学校并不只是一个你向老师询问孩子情况的停车场，而是你真正参与孩子所作所为的地方。孩子在学校，感觉像在家，就像他们自己的家，而且我们对于孩子在学校发生的事情也感到好奇和感兴趣。

冯特内兹：我必须说的是，一开始，我只问老师我的大儿子“吃了吗，有没有喝水，还好吧”等等，然而，如你们所知，在婴幼儿中心的布告栏上，提供了每一位小孩的饮食说明，我小心翼翼地注意每天孩子所吃到的食物种类，教师们很好心地为我说明这是需要花时间、循序渐进的，我应该以了解孩子与他人关系的方式来了解孩子与食物的关系。后来，我渐渐地学习，教师们并不强迫我或催促我。



图8-1 访问拉维勒塔学校的家长

这类可能发生在你和自己的父母之间、和你的女性朋友之间、和办公室女同事之间的意见交流是十分有用的，但同时也是十分琐碎的。你从婴幼儿中心与学前学校所获

得的，可以帮助你了解到一件事，那就是你自己本身也是这整个教育方案的一部分，即使孩子在家，你也可以参与。举例来说，你可以准备好加入社区式管理或咨询委员会，即使是筹备一个像昨天那样牵涉到上千个细节的庆祝活动，也需要经过讨论并一起工作，这些也都与一般活动及整个教育方案相结合，换言之，也就是所谓的儿童保育工作。

加第尼：这些成长中的幼儿所带给我们的问题(吃东西吗？不吃东西吗？晚上会醒来吗?)，在你与其他家长、教育工作者共同参与时，你会了解到这些问题都是成长的一部分。

桑茨尼：你们也知道，当你倾听幼儿说话时，有时候他们所说的话超乎他们的年龄。也由于在学校所受到的启发，他们表现出他们已经学到讨论或协商的方式。例如有一次去远足时，一个小孩拿走另外一个小孩的玩具，我儿子拿回那个玩具并还给原先那个小孩，然后对他说："不要哭，这是你的玩具。"这虽然只是一件小事情，但却很重要，因为这意味着协调，也就是教师对我们解释的：孩子自己会找到解决问题的方法。

加第尼：我想回过头来多谈一些家长的会议。在过去的8到10年间，大家可看见长足的进展，但仍有某些家庭把每一件事情都交付给母亲，当我与有类似情况的朋友谈起时，他们问我："你怎么能够有这么多时间同时投入家庭与婴幼儿中心?"

冯特内兹：在家，我一直与我先生讨论参与的事情，我们了解就像其他男人一样，他只以自己的父亲为学习的对象，但是女人就不同了。我们对母亲的角色似乎是以所有与孩子教养有关的方式来理解，不论母亲的角色是如何，就像 Laura Balbo 的研究结果所显示的(**注**)。

甘第尼：为了支持父亲对家庭的投入，你们必须共同为父亲建立一个新的角色，同样的，新父亲角色的建立也适用于婴幼儿中心及学前学校。

冯特内兹：没错，我们真的为父亲建立了一个新角色，事实上，我也要告诉身为母亲的人，母亲的角色也是逐渐建立起来的。我常常请教老师："请问我应该怎么做?"教师从来没有告诉我答案，而是帮助我，通过自我反省，找到自己的答案。我很肯定自己的经验，所以我想即使我的孩子不再就读幼儿园，我仍会继续投入参与工作。

甘第尼：对《温柔》(*Tenderness*)这本书中叙述您女儿与教师之间那种非常亲密的意见交流与信任的情形，您个人有何看法?

注：意大利社会学者 Laura Balbo 所进行的研究结果预示，在意大利家庭里，妇女所扮演的一个重要角色是担任需求与服务之间的中间者，妇女的付出实际上有助于"福利"的运作，详见 Balbo (1976)。

冯特内兹:我一直觉得我的女儿和我有十分强烈的依附情感,但是我从这次的经验里也学到某些事情。身为一位母亲,当我看到我的孩子也与其他人产生依附时,我感到很满足,我很清楚我女儿与老师之间的关系,我的女儿已经与她相处很长的一段时间了。

甘第尼:所以,当读者发现一个孩子能够如此信任她的教师时,可能会感到十分惊讶。

冯特内兹:那本书中所提到的许多事情,我很早就知道了。我很容易便能想像她所说的许多话,但是就她能对教师说话这件事本身来看,是一个十分正面的经验,他们的关系一直都是很亲密的。事实上,我的女儿刚毕业,她说她明年想再回来看看她的学校。

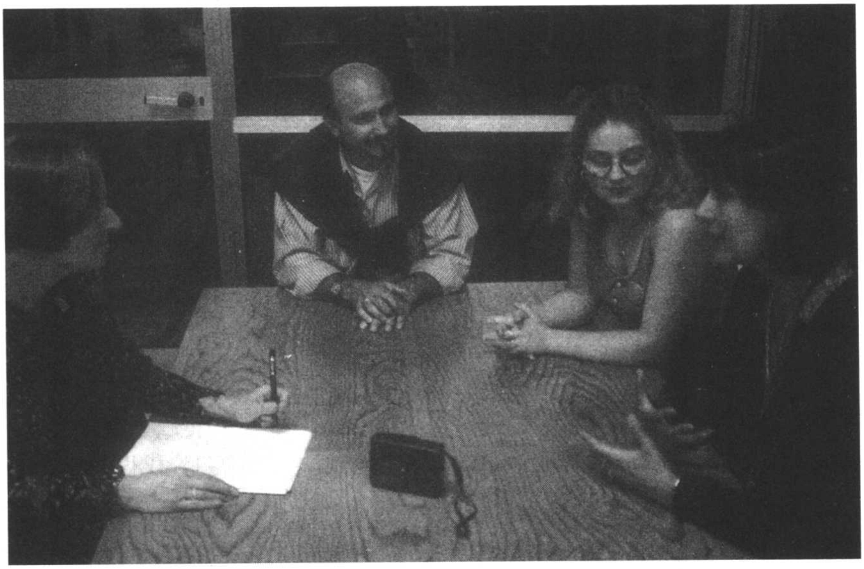


图 8-2 访问拉维勒塔学校的家长

甘第尼(对桑茨尼提问):我昨天听到一件事,也就是您的儿子对淋浴这件事一直感到很恐惧与排斥,但是在昨天的庆祝活动,他却在水花的喷洒下玩得很愉快!

桑茨尼:事实上,我自己也很惊讶。淋浴洗澡对他来说是一个大问题,因为他讨厌肥皂跑进他的眼睛里,至今他仍使用遮眼睛的罩子;他喜欢使用浴缸泡澡,但是在学校是很不同的,有其他小朋友在一起,他可以做一些大人通常不允许的事情。

甘第尼：我想借用这个例子来请教您的看法，也就是当他们与其他孩子在一起时，孩子彼此之间会协助对方成长并尝试新的事物。

桑茨尼：当我们刚来学校的时候，其他的孩子也有分离焦虑的问题，但是马提亚（3岁）从来都不会哭，而且每逢周末假日，他无法接受他不必上学，你的女儿也有同样的困扰（对 Mrs. Fontanesi 说）。我知道一旦学校放暑假时，又会有问题了，我必须对我的儿子解释清楚学校的老师也需要休息。

甘第尼：我想要请教三位一个问题，这个问题是美国人一直询问我们的，就是当孩子离开学前学校时，他们如何衔接上小学生活？身为家长，你们的经验是怎样的？

冯特内兹：我想教师已经给予孩子足够的热诚与好奇心，这些将可以协助孩子面对新的事物。我了解小孩子知道新学校是不一样的，但是假如我的孩子告诉我："我不想上小学，我想要回去学前学校。"我觉得自己不是一位称职的家长与教育工作者。身为家长，我必须能够激发孩子面对一个新环境的热诚，即使对我自己来说，发现新学校富于启发性是件难事，但是我必须坚持下去，协助我的孩子找到有趣的事。

再强调一次，学前学校的教师们已经协助我了解到我必须支持这个转变，试着不要与从前的经验产生冲突，让事情持续连贯。例如，我孩子的经验是十分正面的，当他开始在小学学习意大利文的时候，他们彼此收集对方的故事；由于我的小孩在学前学校有类似的经验，所以对他来说是非常好的。

加第尼：我的小孩对于每一件事情都非常渴望学习与发现，他对小学的经验抱持着好奇与兴趣，在学前学校所学的都已经内化而成为个人的特质，我也同意冯特内兹的意见，我们可以并且必须支持孩子。

然而，我另外想补充一点，孩子也学到与他人建立关系，我认为孩子知道如何与他人相处以及与他人共同合作是学校教孩子最重要且最有意义的课题。

冯特内兹：说的一点也没错，但是也得看孩子们的个性，我们的孩子是具备社会能力的。然而，我认为在学前学校里，我们可以确定每个人都有同伴与朋友，对所有的幼儿来说，是有正面影响的。

甘第尼（对桑茨尼提问）：您自己也曾经在拉维勒塔学校就读过，你的某些观察可能会让其他的家长感到兴趣。例如，他们刚才提到对好奇心与发现的渴望延续到小学，您是否也经验过这些事情？假如有的话，又维持多久呢？

桑茨尼：我认为有些事情是永远铭记于心的。因为我很害羞，对我而言，能够与别人建立友谊是很重要的；对于小学阶段我并不清楚，但我的确不断地利用我以前所学到

的(社交方面)。我从事的职业一直很重视人际关系,现在我的工作是服务于老人,虽然可能不尽相同,但是秉持的原则是一样的。



图 8-3 《我的爸妈》——戴安娜学校小朋友的作品

我想说的是,当我以家长的身份回到这个学校的时候,我的内心非常高兴,因为我找到了某些我记得的事。当然学校已经改变了,但是部分的老建筑仍还在;虽然当年校舍比较陈旧,却非常漂亮。我还记得在户外的游戏场,还有许多夏天的昆虫与一只乌龟呢!

甘第尼:在还没有成为这里的家长之前,您从来没有回来过吗?

桑茨尼:我就住在附近,而且常常经过学前学校的门口。我也会瞧瞧儿童游戏的地方,以前一辆前人的旧马车也还在,这些我都不会忘记;我也还记得我和老师以前选的特别的符号,我仍然收藏我的粘土创作品以及其他的东西,这些都带给我深刻的回忆。

甘第尼:你与其他的小孩一起就读于同样的小学吗?你在何时与他们失去了联系?

桑茨尼:我想是在小学毕业之后吧!我也不觉得是失去联系,因为小学中没有多少小朋友,而且你一直需要其他人。在每天的生活里,你是需要人际关系的。

甘第尼:当你在同学会上遇到1970年一起就读的孩子时,你有什么感觉呢?

桑茨尼:当我们重逢的那一刻,看见他们,我便记起每一位了!甚至是在昨天的庆祝会上,我遇到一位妇女,她的孩子也就读于此。我问她:"你是不是玛瑞娜?"她不但回答"是",而且也说出我的名字。能够遇见她是一件很美好的事。

甘第尼:既然你的孩子也在这个学校就读,这是不是也带给你特别的感情?

桑茨尼:是啊!也带给我的儿子很多有趣的事情。其他的孩子会问:"从前你妈妈真的是这里的学生吗?"我儿子便回答:"是啊!我妈妈也在这里读过,现在她是大人了,但是她以前也跟我一样是个小孩子,将来我也会长大。"我儿子总是提醒自己会长大,或许是因为他比其他的孩子来得小。

冯特内兹:让我告诉你们这个学校对我的意义有多大。有一次我们试着不让孩子进入家附近的婴幼儿中心就读,最后我找到阿可巴雷诺婴幼儿中心,离家有一段距离。当到了要选择学前学校的时候,我真的只找卡利娜·里那第担任**教学协同研究人员**的学校(她当时是在阿可巴雷诺婴幼儿中心工作)。当我有问题时,她协助我自己找到答案;轮到我的第二个小孩,我也只会送他进入阿可巴雷诺与拉维勒塔学校就读。

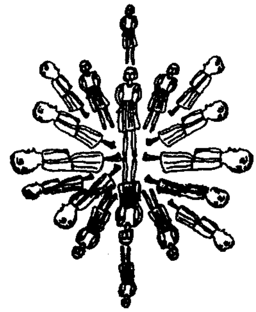
甘第尼:感谢三位分享你们的想法。我相信读者可以从这次的访谈中了解你们个人的考量,以及在瑞吉欧·艾蜜莉亚学校你们自身的感想与孩子们的参与。

参考书目

Balbo, L. (1976). *Stato di famiglia*: *Bisogni privato collettivo*. [Family status: Private collective needs.] Milan, Italy: Esta Libri.

第三部分

对理论与实务
交互作用的反思



《万花筒》
5 岁幼儿们的作品
作为将进入戴安娜学校的
3 岁幼儿的新生入学指导

第 9 章
教育及保育的空间设计

莱拉·甘第尼

戴安娜学校的入口处，有一幅由 5 岁幼儿们制作的海报，上面写着"儿童的权利"：

儿童有交朋友的权利，否则儿童无法快快乐乐长大成人。

儿童有生活在和平环境中的权利。

生活在祥和的环境里就是健健康康，大家住在一起，生活中充满着令人感兴趣的事物，有朋友的陪伴，可以梦想在天空飞翔，可以作梦。

假如儿童不知道的话，他就有犯错的权利，因为要等到看见问题和犯过错后才会知道。

我们一定要有权利，否则我们会很伤心。(戴安娜学校，1990)

这是一所学校欢迎家长和访客的方式。

在海报旁，贴着两位教师为一组的相片（这些是 3 岁、4 岁以及 5 岁幼儿们的教师），接着是**驻校艺术教师**、厨师和学校的职员等人的相片，除了每个成员的名字之外，还有他们欢迎的笑容。此外，墙上还贴了一份学校的日程安排，包括教师训练课程、分组家长会议、全校会议、校际间的会议、户外参观和各项庆祝活动。

所有资讯都展示在家长与访客面前，而幼儿们也表达出他们的欢迎，在对面的墙上，展示幼儿们参与活动的相片。底下，大约是幼儿眼睛的高度，有自画像和许多像书本封面一样，可以打开的正方形小镜子，每一面小镜子映照出幼儿们的身影。当然，如果有人想要对着镜子扮鬼脸的话，也是可以的。

空间是教育取向的重要成分

到任何一所幼儿机构进行参观时，参观者会评估空间所提供有关奠定整个课程基础的保育品质和教育抉择方面的讯息。我们常以个人对儿童发展的经验和知识，留意整个环境，并“阅读”其中富含的讯息或意义。虽然我们可以借由观察整个环境中人们投入的程度及空间运作的情形，来增加我们分析其更深层含意的能力，但是我们更能从生活在该环境中的幼儿以及成人之间的互动关系，学习到更多的价值及意义。

从这所学校的大门入口，我们已经知道讯息的开放与沟通的重要性，也知道一班有两位教师，而学校里的每一份子都有其重要的角色；同时我们也知道，除了幼儿所说的话语或借由其他象征符号语言所表达出的讯息外，他们的相片也陈列在显眼的地方；我们更了解这些讯息不仅传达给到校的访客，同时也传达给每日接送幼儿上下学的家长。走过入口，映入眼帘的是光线充足、宽敞的中庭，邀请我们身历其境，做一番探险之旅。

瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育工作者多年来一直以幼儿、教师、家长、教育咨询员和整个社区之间的合作关系为基础，加上来自于意大利其他地区教师们的协助，历经多年的努力及政策抗争行动，才获得政府和地方当局对幼儿教育的经费补助与支持。在课程发展的初期，参与人员致力于重视空间所富含的教育性意义，并且投注极大的心力在思考、规划整个空间的设计上。

另外，在过去的 10 年中，瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育工作者已经特别注意到社会建构理论的学习方式，并以崭新的方式，将此理论实际运用在学校空间的发展组织中。学

校的结构、材料的选择，以及设置许多吸引幼儿探索的事物，每一件事物都是经过精心挑选和摆设，以传达沟通的意图；同时，在一种精心设计的联合架构中，激发人与人之间的交流，以及人与事之间的互动。这种对幼儿日常实务的持续反应，是以理论为基础并参照教师们在进程中学得的经验，让教师成为项目课程里的观察者和参与者。教师将幼儿的兴趣与想法，与同事们一起分享讨论，然后再将讨论结果在对话当中回馈给幼儿，并提供结合空间的工具、材料和策略，将构想扩大、连结甚至是变化转型。幼儿眼中的成人不但是组织与规划空间的支持者，也充满兴趣并用开放的心胸与他们一起探索与学习新事物。同时，整个组织体系（例如学校职员的行政系统、教学协同研究人员、家长与社区人士）直接或间接地支持教师，不论在校内或校外，让整个组织内的人都能置身在其中，奉献己力。

美国的教育工作者也很清楚环境的重要性，美国教师发挥他们的想像力运用户外空间就是一个明证，这是生活在高度都市化环境里的意大利教师所无法轻易获得的资源。然而，美国教师对经费的限制也习以为常，而且也因此被迫习惯于室内的空间。在许多托育中心和幼儿学校都可以看见这种令人感到惋惜的局面——不合适的硬件环境，尤其是欠缺自然光线和无区隔的空间。

从整个美国幼儿教育历史来看，现在美国的许多教育工作者正大声呼吁，希望联邦政府和地方政府能重视幼儿真正的需求以及关注幼保人士的诉求。

1992 年，在威斯康辛州所举行的建筑与教育会议上所汇整的指导方针便与这一主题有关。这些指导方针要求学校的环境必须照顾到幼儿、教育工作者、家庭三方面的福利，同时有利于学习与探索。摒除传统式的方形封闭式的教室设计，未来的学校环境应该特别规划，让环境充满和谐的气氛，提供新形态的学习环境，以符合目前全国采用的新学习方式和组织学校的方式。目前的学习所指的是：个别或一小组的学生由各种不同的资源中提出问题并产生资讯，然后重新向他人沟通，而教师不再是讲授者，他们现在是学生学习过程和自我教学的敏感观察者，他们是辅助学生在学习过程中自我思考的监督者与训练者。基于这些理由，教室应该像工作室，有一排大小不同的空间设计，包括可容纳全校的聚会场所，适合不同人数小组进行合作学习的地点，可让学生个别或与教师等人一起进行一对一活动的安静和隐密区域。这种新式教学理念的实施，将可适应各阶层社会服务的需要。整体而言，新式的学校需要成为一个以幼儿和家庭为主的机构，在那里，人人都受到欢迎，每个人都有归属感（建筑与教育国际研讨会报告，

1992)。

建筑规划的空间设计以及学校、市镇周遭延伸的空间

一旦有了教育课程的基本哲学理念与选择后，瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育工作者着手设计空间的安排并付诸行动。依照幼儿教育是以社区为基础的想法与责任的理念来看，幼儿学校理想上应该是都市整合计划的一环。再者，与其将学校设置在社区的边缘地带，倒不如将其置于众人瞩目的地方，让社区的民众可以清楚地看见幼儿与教师们的生活，社区里学校的存在正代表着重视儿童与家庭权利。

每一所建筑物，不论是完全更新重建或只是就现有的建筑结构体加以整修，教学统筹人员、教师和家长一起与建筑师商议，所有即将长时间在一起工作和生活在一起的人应该共同参与每一个决定。墙面高度过高，或没有区隔，对于以合作关系和互动为重的教育取向而言，将会影响其交流的品质。事实上，提莰安娜·费列波尼曾指出，瑞吉欧·艾蜜莉亚教育工作者将空间视为是一个可以支持社会互动、探索与学习的"容器"；同时认为空间具有教育"内涵"，也就是包含教育性的讯息和对互动的经验以及建构式的学习产生刺激(Filippini, 1990)。因此，在瑞吉欧·艾蜜莉亚，内部空间的设计倾向于将所有与教育有关的任何事物相结合而发展。

马拉古齐在1992年与维·维奇的对谈中，曾讨论到戴安娜学校的空间设计：

在1970年，我们逐步将以前未完成的部分逐一付诸行动，有些部分早已完成：透明的墙面设计，光线、室内与户外一气呵成等等。虽然我们已经拥有"广场"，但直到我们真正生活在其中才能赋予它充分的重要性。"广场"不仅仅是教室空间的延伸，这一个场所鼓励许多不同的意见和活动，同时我们也指定其他的目的。对我们而言，它代表了意大利城市的中心，一个人们可以见面、谈天、讨论以及参与政治、生意往来、街头艺术或是抗议示威的地方。"广场"是一个讯息川流不息的地方，不论是在幼儿或成人之间，在此处所进行的意见交流会变得更有品质，幼儿与成人愈经常地在此碰面，就有愈多的点子出现。我们可以这样说："广场"是一个想法降临和出发的地方。

针对这一项叙述，维·维奇也说明传统形式的学校也有较大的中庭设计，但是重点不是在于有没有这个空间设计，而在于如何运用这个空间。

马拉古齐：的确，大的空间常只是休憩，或者是“玩乐”的地方，因为一般在 10∶00 到 10∶30 之间，有下课休息时间。事实上没有其他的用意或目的，只是煞有其事地让幼儿们待在这个地方玩半个钟头罢了！

维·维奇：这也就是我正要说的，假如我们将中庭称之为“广场”，这表示我们对这个场地的用途有一套支持的理论。各种空间可能看起来或多或少相似，但如果空间的利用成为文化的一部分，或以教学反省为主，那么它们的重要性则大大的不同。戴安娜学校的整个空间、所有的设施及结构，是有目的地允许各类接触与交流的。

马拉古齐：“广场”也是一段通道，里头除了物品的摆设之外，幼儿也从这里走过，或随兴在此逗留。我们必须了解环境对情意、认知和语言方面的获得，具有重大的影响力，环境成为个人的一部分，所以任何一个成人回应幼儿或幼儿回应成人的请求，都可能因环境特质而得以顺利完成或阻挠重重。通常建筑师问道：“你们有多少学生？20 还是 30 位？课桌椅要摆放在哪？”我们就知道这些建筑师心目中所想的学校，就是要乖乖坐下来学习的地方。对于建立一所幼儿可以站着学习和采用走动式学习的学校而言，这些建筑师简直毫无用武之地。我们必须将每一位幼儿视为是一个独特的有机体，他

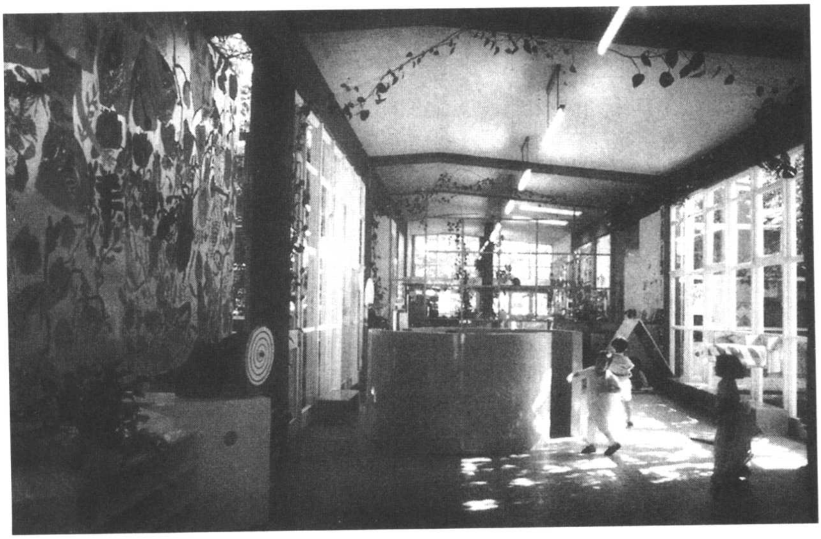


图 9-1　戴安娜学校的中庭设计——“广场”

们需要一个属于他们个人的活动空间，可随个人的方式来活动，而我们也必须针对这种需求来设计空间，不能只用卷尺来测量建校。

维·维奇：建筑师与**教学协同研究人员**也可以合力建造一所美轮美奂的学校，但是假如在此环境任教的教师们无法反映意见，或深入了解生活在此空间的意义为何，那么什么也不会发生。这时每一个人必须回到决定空间用途的最原始的想法。例如，根据尊重幼儿的哲学理念居住于此空间，变单纯的保健为真正的养育，变与物体的互动为真正的沟通交流。倘若没有这个理念赋予生活空间一种教育经验的意义时，空间的定位就不会出现，事实上，常陷入生活经验与生活空间无法连结的危机。走进一所规划良好的幼儿学校，常发现这里面的许多事物与其正面的特色背道而驰，反而造成之间的不协调和支离破碎。(Malaguzzi & Vecchi，访谈记录，1992)



图 9－2　下雨时，幼儿们兴奋地嬉戏着

教师们也同样重视学校周遭环境中的特殊事物，并将其视为教室空间的延伸，其中某部分课程规划是带着幼儿去探索学校所在的社区环境，或镇上的地标。一个由拉维

勒塔学校进行数月之久的项目正可说明学校空间的延伸，这个项目主题是幼儿们外出探索市镇在暴风雨前后市容所产生的变化。一开始，教师与幼儿先探索没有下雨的城市是何种面貌，拍下相片，然后先对下雨时的情境作出假设。由于当年雨季来得特别晚，所以幼儿们有好几个礼拜的时间准备用来观察、收集、测量、拍照和记录下雨情形的工具或器材。在这段准备的期间，幼儿们的期望越来越大，教师与幼儿们每天到学校的屋顶阳台上观察天空的变化，因而获得许多有关云的变幻以及风向的知识。

最后，当暴风雨真正来临时，是整个经验最狂热、最兴奋的时候。幼儿们注意到人们走路速度的改变，走路的姿态，雨后的阳光反射以及积雨的路面，落在路上、车顶或树叶上的不同雨滴声。经历这场暴风雨之后，接下来是依照瑞吉欧·艾蜜莉亚的惯例，幼儿们投入从不同角度的呈现活动中。如此一来，带来了更深入的问题、假设和探索活动，这些都由教师以及**驻校艺术教师**完整地记录下来。最后，整个探索活动被命名为“雨中的城市”，同时也成为“儿童的一百种语言”展览的一部分，而且告诉了我们许多方式都可使幼儿熟悉的城市空间变成活动目标的伸展台，可进行具建设性的探索(REGGIO CHILDREN, S. r. l. , 1987, 1996)。

宾至如归的环境是文化层面的一种反映

当人们走进瑞吉欧·艾蜜莉亚学校时，会立刻有一种宾至如归的感觉，感受到充满发现和宁静的气氛，还有对于幼儿活动形式与品质丰富的印象，以及对教师高度专业水准及保育理念的印象。这些印象来自于环境的充分规划，特别是来自于观察幼儿、教师和家长在学校的表现。然而，这是如何达成的呢？马拉古齐(访谈记录，1990 年 6 月)说道：

> 为确保我们学校成为我们的工作经验里最显而易见的部分，我相信学校传达了多重的理念与讯息。每一所学校都累积了几十年的经验，而且认识了三代的教师，每一个婴幼儿中心和学前学校都有其自己的过往与革新，属于自己的经验层次、独特的风格和文化程度，每一所学校都不同，我们也不期望它们是从同一个模子印出来的。

空间通过许多方式显现出创造者的文化，经过仔细检视之后，甚至呈现出文化影响的不同层次。首先，这些学校都很重视空间的美感与协调设计，从具有功能性和娱乐性的装潢摆设就可以得到证明，许多装潢都是由教师与家长一起设计制作的。墙面的色彩、透过大窗户映照入室的阳光、栽种健康有氧的绿色植物、谨慎小心的维修等等细节，也都足以证明空间美感与协调的设计理念。对环境外观以及井然有序的家庭生活气氛的特别留意，都呈现出意大利文化社会互动的重要本质。

针对活动或日常生活所作的环境规划的特色是要促进合作。在艾蜜莉亚·罗马格纳地区，这里拥有一百年以上历史的制造厂，消费者的商业机构组织至今仍兴盛不衰，"合作"这个观念具有强烈的社会与政治价值。另外，从语言中可听到，从某些材料与器具的使用中可看到，以及每天厨师准备的新鲜传统食品中，有许多是幼儿所喜欢的食物，都可以感受到更深入地对其他地域文化的接触。从展示在墙上有关市镇景观以及民众的户外活动记录中，也可以发现当地文化的踪影，其中一个最著名的活动就是参观石狮的项目活动，这只坐落于镇上市场广场前的石狮，永远都坐在那里等着幼儿们的到来。

另一个层面就是学校的文化层面。每一所学校都有各自的文化特色，通过每一个人直接或间接地参与学校每日的生活，学校本身建立起一种文化，从如何决定校舍的形式、设计、兴建，到源自每一位幼儿、每一个家庭的生活经验以及家长参与校务的方式，都显示出每所学校的特殊风情，这些都对学校文化的建立有所贡献。在瑞吉欧·艾蜜莉亚，除了有宾至如归的气氛之外，在这里度过三年时光的幼儿们留下来的足迹也显现在学校的环境里，这一点是特别富有意义的。在此，个人及团体的生活历程都被巨细靡遗地记载下来，日常例行活动皆可成为生命中有意义的垫脚石，这些引发了象征符号和譬喻的创新，日益精进并成为共同的话题。

幼儿和家长带到学校的材料也创造了一种特殊的文化。某些是属于大自然的素材，例如陈列出大大小小、不同颜色的松果、贝壳或鹅卵石，也有许多透明的盒子装着许多在远足或学校附近花园里捡拾而得的许多宝贝，从家里带来的工具、物品、厨房用品或针线盒，甚至是工具箱。孩子们将物品带到学校来，然后在家长协助下，将这些各式各样的物品放进透明的袋子里展示出来，让学校与家庭的生活能互相联系在一起。

另外，幼儿们的行为也以特殊的方式贡献于环境，之前在此学校就读的幼儿们创造了环境的特色，而成人则以极大的弹性及兴趣进行持续的更新工作。环境就像是一面

镜子，呈现出新的关系，这些新的关系不但带来新的想法，也因此丰富了整个学校的生活。对于许多教育工作者而言，每年调整和改变空间以适应不同幼儿的需求，是非常普遍的，因此，空间也折射出教育工作者们想法的改变与革新。

一点一滴的累积都创造出每一所学校的特殊文化，创新的策略、环境的维护、对细节的重视，以及幼儿与家长所呈现出来的真实生活，都是这个教育体系中共同的成分，同时也在每一所学校刻画出不同的轨迹。

空间与时间

环境是一个有生命且持续变化的体系，它不仅属于硬体层次的一个空间，也包括了时间运用的方式以及我们期望扮演的角色。它训练我们的感受、思考和行为，而且也深深地影响着我们生活的品质，当我们经营我们的生活时，环境不是与我们并行不悖，就是成为与我们相抗衡的力量。(Greenman，1998，p. 5)

当观察瑞吉欧·艾蜜莉亚的幼儿与成人时，可以体会到时间与空间之间有一种特殊的连结，这也就表示环境真正发挥功能了。空间以及硬体环境的配置是考虑幼儿自己的需求和步调而建立的，接着，在如此谨慎规划的空间里，时间的分配依照孩童的步调，供幼儿们利用与欢乐。事实上，瑞吉欧·艾蜜莉亚对于时间的看法至少受到三个因素的影响：

第一，自从第一所市立学校建立后，他们的经验已经超过 30 年之久，这种由家长主导学校运作为基础的经营模式，在第二次世界大战后即成立。因此，从空间的配置里，我们所看到的事物是以长期经验持续地变化和学习为基础的，因此，教育工作者并不急于获得立即的结果。

第二，因为许多幼儿在未满一岁时便进入婴幼儿中心，因此家长、幼儿与课程建立一种长期稳定的关系，一旦幼儿满 3 岁后，便转至为 3 到 6 岁幼儿设立的学前学校。这个体系让教师能够与幼儿们从一开始入学到结束，都在一起相处，由相同成员的幼儿、家长以及教师长期相处在一起而建立起来的关系构成环境。反之，环境也让他们感到熟悉，也因为一年相处时间连贯而不间断，因此不需要去调整适应另一种新关系，不用

每年都要全新开始去完成某些目标或年度的工作,因此承受的压力较小。

第三,在意大利,公立的幼教课程并没有教育与保育之分,只有针对不同年龄幼儿所设计的课程区别,原则上,所有的课程都涵盖保育与教育的层面,也就理所当然地被视为是具有弹性空间的社会服务工作。虽然大多数的幼儿待在学校的时间是上午8∶30到下午4∶00,也有家长需要让幼儿从上午7∶30到下午6∶20之间待在学校,但也有其他家长喜欢让幼儿只上半日班,让幼儿在学校用过午餐后(大约中午12∶30或下午1∶00之后),便将他们接走。事实上,大部分的幼儿待在团体生活的时间比较多。一般而言,学校提供幼儿们一个悠闲的用餐空间,一个安静、安全的午睡环境。不同的活动空间,吸引幼儿们的兴趣与参与项目课程,而且没有急促的活动步调,全然创造一种安全、自尊和解决问题的环境。正如马拉古齐所评论的:"我们必须尊重成熟的时间、发展的时间、使用工具和了解工具的时间,以及幼儿能力以全面的、或缓慢的、或丰富的、或明亮的,和以随时变化的形式出现的时间。因为这些时间是文化智慧与生物智慧的一种测量方式。"(Malaguzzi,本书第三章)

社会空间、具活力的空间以及提供双手与心智发展的空间

瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育工作者将社会交流视为是学习过程中的要点,通过共享的活动、沟通、合作,甚至是冲突,幼儿们同心协力地建构出他们对于世界的理解,某一位幼儿的想法可以发展成为另一位幼儿的想法,或者去探索一条尚未走过的路。因为社会发展被认为是认知发展中的重要部分,因此整个空间的规划与设计可协助幼儿之间对话、互动以及交流的进行。空间必须确保每一位幼儿拥有幸福感及团体的归属感,同时空间也应该促进教师、职员、家长以及幼儿们之间的关系与互动。例如,成人在学校可以见面、以小组或大团体方式工作、讨论问题、一起用餐。在学校工作的成人的福利,和将幼儿送到学校就读的家长对学校的信任,对于一个教育方案的运作很重要,就像马拉古齐所说的(访谈记录,1990年6月):

> 我们一直试着维持工作与研究之间坚固的联系,学校教职员与家长之间健康的合作关系,对幼儿潜力与能力的信任,以及有充分的意愿去思考与讨论我们所做的一切。

在戴安娜学校(如图 9－3 所示),3 岁、4 岁和 5 岁幼儿的教室都面对着大型的中庭,这个空间的设计和命名与当地市镇所用的"广场"相同,其他的空间也面对着广场或共同的空间,每间教室各自区分成 2 到 3 个空间。之所以如此规划,是因为教师们相信小的空间可以提供更多的机会,让幼儿在小组工作中,倾听他人和被倾听,并让沟通更容易进行,空间的配置与安排也让教师有机会设计具有建构性的探索与活动情境。

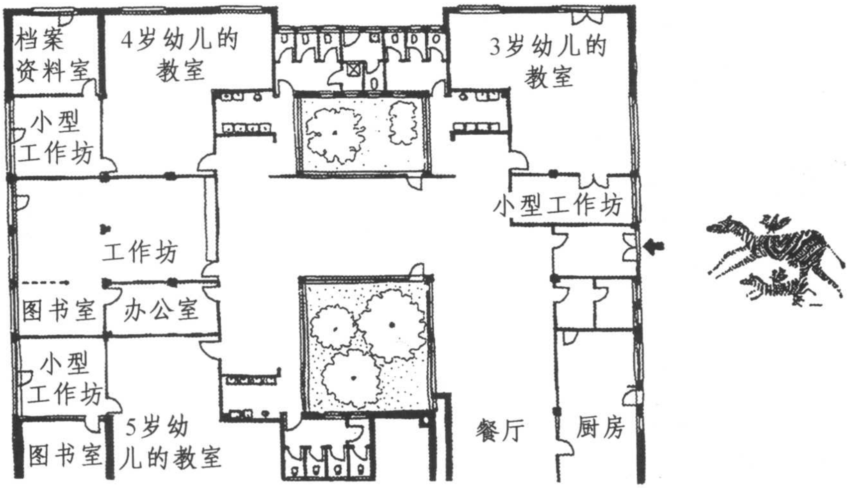


图 9－3　戴安娜学校的平面图

维・维奇这样评论定期重新评估空间的重要性:

在我们的环境里,有许多可以修改的地方——甚至当建筑的材质再也不适合使用时。建筑的修改必须要有完善的、前瞻性的规划,目前仍旧使用得相当好的部分是透明的壁面设计、大型的广场、一楼平房式的教室设计以及教室里小空间的区隔,这些都可以让幼儿以小组进行工作。以大型中庭为中心,四周环绕小空间的设计可以追溯到 1976 年,当时我们组成工作群分析 6 个学校里的时间和空间的运用方式。我们将学校的一日分成几个时段,在每一个时段,我们观察幼儿、教师、职员和家长的活动情形,我们试着判断不同空间所呈现的情境品质与定位,特别针对是否能强化沟通的部分,然后

我们与教育工作者和咨询委员会(此委员会是由教师、家长与民众共同组成的)一起讨论观察的结果。因为每个人对工作的观察都不一样,使得整个讨论内容非常丰富。会议中一个重大的改变就是决定在每一所学校增加或规划更多合适的空间,特别是每一间教室各自区隔成三个空间,其中一个空间当作小型的**工作坊**(Malaguzzi & Vecchi,访谈记录,1992)。

在戴安娜学校里,面对“广场”的其他室内空间有一间大型的**工作坊**、一间有电脑设备的图书室、一间档案资料室及一间储藏室。在校园里,所有的幼儿与成人都可以使用**工作坊**。对于**工作坊**,马拉古齐有以下的描述:

> **工作坊**在每一所学校里,是属于我们幼儿教育方案中的一部分,它也于1970年成为每一所婴幼儿中心的一个空间设计。**工作坊**里所进行的工作与整体的课程设计是整合在一起的,**工作坊**设立的目的是反映一般课程将视觉与表现形式的教育摆在次要地位的情形,同时也针对以文字和无意义的活动为基础的教育作出回应,让人们看见幼儿本身是丰富的资源,以及对幼儿的互动能力与建构能力的兴趣。我们尽可能地修改品味和对美感的察觉能力,去观察并找出关于幼儿涂鸦及后续发展的理论。我们也尝试不同的工具、材料以及技术,我们希望支持幼儿们选择以创造性和逻辑性的途径进行探索事物。在我们的教育取向里,**工作坊**是学校一个额外的空间,在那里,可以通过我们的双手和心灵去探索;透过实际操作以及视觉艺术,去修正我们的观点;去进行与教室活动相结合的方案工作;去试验、探索和结合新的或已熟悉的工具、技术和材料。(Malaguzzi, 1988, p. 27)

负责**工作坊**的教师是受过艺术教育训练的**驻校艺术教师**,是幼儿和教师经验学习的共同参与人,也是负责学校项目记录工作的编辑者和设计者。每一个年龄层的幼儿有一间教室(大的空间),教室的隔壁是一间小型的**工作坊**。马拉古齐也对这种分散在校园各处的工作场所作了一段评论:

> 多年以前,空间随着新构想的成长而显得拥挤,科技已经为**工作坊**带来了照相机、录音机、放影机、复印机、电脑及其他更多的产品。我们的工具箱也越来越大,因此我们

必须将**工作坊**分散成更小的空间。我们在校园及自治市行政部门规划了一间档案资料室，另外，我们也建立了一间记录中心。(Malaguzzi, 1988, p. 29)

继续我们的参观路线，我们可以看见厨房、餐厅、有水槽的洗涤室，可以用来洗涤物品或进行玩水活动，并也以符合实用性和舒适性的方式设计洗手间，校园中没有一处被视为是无用的空间。举例来说，洗涤室与洗手间里的镜子都切割成不同的形状，以便吸引幼儿们用有趣的方式看着自己的影像；天花板上悬挂着许多不同形状的雕塑品或漂亮的活动雕塑，这些都是幼儿们利用透明的、五颜六色的、平常少见的材料做成的，而教师将这些作品悬挂了上去。用透明玻璃做成的墙壁，让室内花园与户外的花园结合在一起，同时也让自然的光线映照入室内，让幼儿们有机会与光线和影子一起嬉戏。玻璃墙面设计区隔工作的空间，也创造出共享的感觉。然而，假如有人想要独处或与一位朋友谈天，亦有许多其他的选择，如利用小型**工作坊**，或利用其他舒适的、有内外区隔之分的小空间休息和谈心。

一天的时间与活动空间的安排都显示出学校对个别幼儿和对整体幼儿的重视。每天上午大约 9：00 时，当所有幼儿都到学校后，每间教室便举行班会。在某些学校，班会在户外的露天座位举行。然后，一旦幼儿们已经决定了今天所要进行的活动或继续某个项目活动后，他们便找到需要的材料，并将工具摆放在桌子上、画架上，或放置在方便拿取的地方。幼儿们也在分门别类的开放式架子上找到可以让他们利用的回收资源或其他材料，这些材料事先经过教师们的筛选，并且很整齐地摆放在透明的容器里。

针对活动或是探索材料的建构性，或为项目课程主题所做的空间安排是重要的。马拉古齐曾说道：

对我们来说，学校实际发生的事情是一项最基本的考验，而持续进行的活动是最重要的事情，它代表什么事物是最能让我们“保持新鲜的兴趣”(这是杜威喜欢的说法)，并让我们的想法与行动不停运作。我相信我们的学校显现出以有计划的工作组织、建筑和功能性环境来统合教育性方案的企图心，以此容许最大的转变、互相依赖和互动的发生。(Malaguzzi，访谈记录，1990 年 6 月)

马拉古齐所强调的重点，也就是环境的设计要能成为具有激发性、有意义的活动中

心，这种说法可用"市场的摊位"来打比方，在那里，顾客寻找令他们感兴趣的物品，作出选择，投入真实的互动过程中。



图 9－4.　在婴幼儿中心里，两个房间的幼儿正在进行沟通

空间设计符合不同的年龄及发展程度

婴幼儿中心在硬体环境的设计品质特别着重在提供稚龄幼儿对亲密关系和养育的需求。在一进门的地方，有舒适的藤椅让家长与婴儿能够悠闲自在地坐在那里、与他人见面，或与教师谈话。铺着地毯的房间有许多枕头，幼儿们在那里可以很安全地到处爬行，或者是依偎在教师的怀里，与教师一起看图画书或聆听故事。有一个大型的空间，里面有许多设施适合幼儿运动，也有工作坊，让幼儿利用水彩、彩色笔、面粉、粘土及更多材料来进行探索活动。在婴幼儿中心里，利用玻璃来做空间区隔更有其特殊的目的，让幼儿从所在的房间看到厨房，看见其他小朋友更衣的地方，或左看右看其他不同房间里不同年龄幼儿的嬉戏情况。

同样在学前学校里，较稚龄幼儿的班级里，有更多的空间让他们玩许多无结构性的

玩具，例如积木、乐高积木、玩具动物，以及回收的材料。地毯铺设的范围面积也比较大，让幼儿们可以在地板上进行游戏，另外还有宽敞的扮“家家酒”的空间，而且里面有许多小的陶器复制品和在家里常可看见的餐具，不同形状的罐子里装着意大利面，及许多五颜六色的豆子。走进小型**工作坊**可以留意到，幼儿们正在探索三种物品的材质：粘土、纸张和铁丝，幼儿们已经花了数个礼拜的时间探索这些材料，在未来，教师与幼儿将运用他们较深入的技巧与了解，再次探索这些材料。经过了一年，当他们获得更多自我肯定时，这些幼儿可以在大型的**工作坊**里，进行更多的探索实验与方案。

空间有记录的功能

根据马拉古齐的说法，“我们学前学校的墙壁会说话，它也有记录的作用，利用壁面的空间暂时或永久性地展示出幼儿及成人的生活”(本书第三章)。

对于空间利用，让访客感到震撼的是展示在学校各处幼儿作品的品质与数量。事实上，这是幼儿与教师共同为学校空间以及学校文化的建立奉献心力的一种方式。**驻校艺术教师**与教师很认真地挑选记录和筹备展示工作，大部分时候，这些展示的内容包括幼儿们的成果，旁边是教师对于幼儿成果的意见，用来说明整个活动程序的相片，加上活动或项目的革新想法及不同阶段的叙述说明，这些说明的重要意义来自于幼儿们自己对于特定项目经验的评论和对谈(常利用录音带来录音)。因此，这些展示除了设计良好及让空间更为吸引人之外，也提供特殊活动、教育性项目及相关进行步骤的记录。

记录本身的程序，是通过观察、搜集不同的资料以及诠释资料后，精心制作而成的。这些工作让教师有机会去做出更好的课程决定，评估幼儿活动的过程与结果。事实上，记录促进了教师们的专业成长，当然也让幼儿知道成人重视他们的工作。最后，项目活动的记录过程也让家长、同事和访客了解幼儿的潜能、幼儿的发展能力，以及学校运作的一种方式。

以下是马拉古齐对记录所做的评论：

今天，我们需要其他的空间，显然，在一个将幼儿视为具主动性及创造性的地方，该

处空间的形式、配置、大小及规划必须考虑到许多因素。其中一个就是学校可以说话；另一个是学校保持沉默，而倘若它是个会说话的学校，我们就必须帮助它说话。我们应该创造一种环境，在那里，家长可以悠闲自在地观看着活动记录。我想要营造一个特别的空间，里头摆放着舒适的沙发椅，家长可以在此停留，接收到源源不绝的讯息，这个空间也随时会作改变。我们应该安排一个场所，在这个场所，家长、访客及教师可以对谈，并交换彼此想法与意见。档案资料室已经成为我们的工作中一个有名的部分，这并非是偶然的，档案资料室的产生是因为我们有记录事件的必要，但是如果要做记录，那记录的对象是谁呢？也惟有拥有一个包含家庭在内的组织我才会做记录，否则，所有的讯息将消失不见。我所要说的是，档案资料室和记录完全改变了身处在这个学校中的每一个人的专业境界，之所以会有这种结果，是因为倘若某人必须作记录，不仅要作记载的工作，同时也必须对事物作出预测——仔细地思考该记录的事物以及为何选择这一特殊的事件，而不记录其他的事件。当然，我们的学校建筑在陆地上，但是，用某种形象来比方，它就像是一艘航行于大海上的船，家长将一直与我们同在这艘船上，一起出航见识不同的景观、变化、现象等等。也就是说，当一个人跟随幼儿的兴趣去看世界时，就会看到不同的景观、变化、现象等事物。家长必须了解，学校是一个会运作的生命体，因为幼儿的身心随时在改变，不只是生理的变化而已，幼儿的心智与社会化交流不断进行下去，就像语言一样。对于学校的看法，我们务必要有这种开阔的视野。(Malaguzzi & Vecchi，访谈记录，1992)

空间有教学的功用

环境被视为用来教育幼儿。事实上，除了每个班级两位教师之外，环境被认为是班级的“第三位教师”。

为了胜任幼儿的教师，环境必须具有弹性：它必须让幼儿与教师不断地进行修正，以便维持符合时代的潮流，并回应幼儿与教师们的需要，让他们能成为建构自己知识的主角；而且所有学校里的事物以及所使用的物品、材料以及器材不应被视为是被动的物质，相反的，是靠着幼儿与成人积极主导而成的有意义的情境。以下是马拉古齐的说法

(私下讨论,1984):

我们重视环境,因为环境有能力去组织、提升不同年龄者之间的愉悦关系,创造出美好的环境,提供变化,让选择和活动能更臻完善,而且环境的潜能可以激发社会、情意和认知方面的种种学习,这些皆对幼儿的福祉及安全感有所助益。我们也认为环境必须是一个水族箱,可以映照出想法、价值、态度以及身处在其中的人们的文化。

因此,瑞吉欧·艾蜜莉亚的学校不会是任何地方,也不是在任何地方都能完全复制出来的模式。然而,瑞吉欧·艾蜜莉亚的学校有其共通的特色,这些特色萦绕在各个瑞吉欧·艾蜜莉亚的学校里,每一个学校都有特别造型的花园、墙壁、高大的窗户及漂亮的家具装潢。这里是成人曾经思索过环境品质的地方,明亮的光线、多样化与欢乐的气氛充满着每一所学校。除此之外,每一所学校也显现出教师、家长和幼儿一块工作、一起游戏,共同创造出的特殊的环境。这个环境正反映出每个人的生活、学校的历史、文化的多样层面,以及许多深思熟虑后所作的一连串抉择。

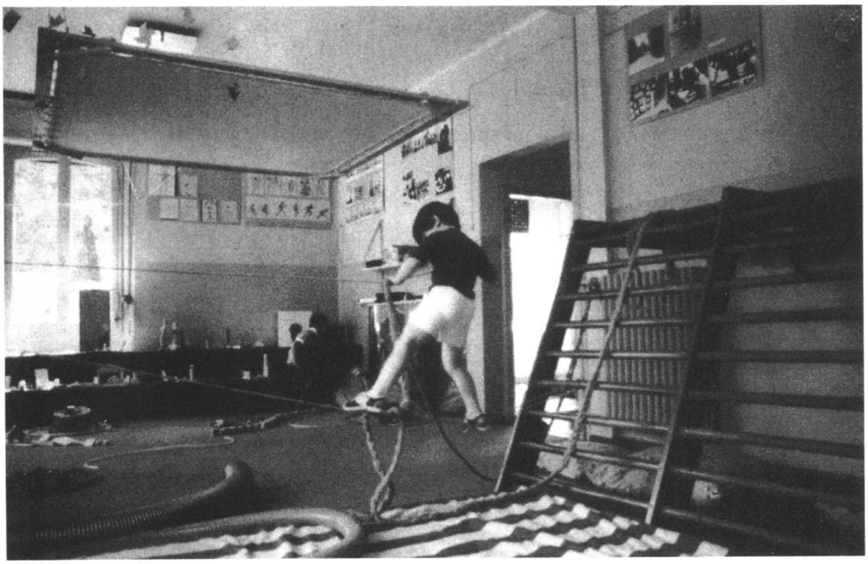


图 9－5　拉维勒塔学校里 4 岁幼儿的教室

参考书目

Diana School. (1990). *In viaggio coi diritti dei bambini*. [A journey into the rights of children]. Booklet published by the school and republished by REGGIO CHILDREN S. r. l. (1995). Distributed by Reggio Children USA, Washington, DC.

Filippini, T. (1990, November). Introduction to the Reggio approach. Paper presented at the annual conference of the National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.

Greenman, J. (1988). *Caring spaces, learning spaces: Children's environments that work*. Redmond, WA: Exchange Press.

Malaguzzi, L. (1988, December). *Se l'atelier e'dentro una storia lunga e ad un progetto educativo* [If the *Atelier* is part of a long history and an educational program]. *Bambini*, pp. 26-31.

REGGIO CHILDREN, S. r. l. (1987, 1996). *I cento linguaggi dei bambini*. [The hundred languages of children: Narrative of the possible]. Distributed by Reggio Children USA, Washington, DC.

Report of the Second National Invitational Conference on Architecture & Education. (1992, May). The Prairie School and Wingspread, Racine, WI.



帕罗那鲁达学校
5 岁幼儿的画像

第 10 章

教师的角色：伙伴、园丁和向导

卡洛琳·爱德华兹

在瑞吉欧·艾蜜莉亚，关于教师协助学习的角色这个中心议题，一直受到人们无尽的兴趣与关注。在过去的 30 年间，教师和行政人员讨论与思考公立的幼教组织里教师所面对的责任、目标、困难和机会。他们已经整理出共同的意见，以幼儿天生就是学习者的明确哲学为基础，用一种连贯的方式去思考或谈论教师在教室内外的角色，内容包括组织、环境设计、教学法及课程各方面。这种教育口号让所有的参与者同心协力，推动瑞吉欧·艾蜜莉亚幼教系统成为一个社区整体。

本章的主题是有关瑞吉欧·艾蜜莉亚教师的角色，内容是撷取自 1983 年爱德华兹、甘第尼以及尼莫 3 人对戴安娜学校的摄影观察，以及 3 位研究人员与教师和管理人员之间的讨论与访谈的录音。本章采用正式访谈中的对话、小组讨论以及观察(由甘第尼与爱德华兹两人负责资料搜集、誊写与翻译工作)，来说明我们在瑞吉欧·艾蜜莉亚所学到的概念、传达特殊的意义、以特殊方式整合的理念及与他人的意见交流等等。

瑞吉欧·艾蜜莉亚教师角色的定义

老师在幼儿教室中的角色是什么？要回答这个问题之前，先让我们分析并列举出不同的层面。例如：(1) 促进幼儿在认知、社会、生理以及情感方面的学习；(2) 班级经营；(3) 环境的准备；(4) 养育以及引导；(5) 与重要的相关人员沟通(如家长、同事、行政人员、民众)；(6) 专业成长的追求。在瑞吉欧·艾蜜莉亚教师的工作中可以发现相同的观念。除此之外，还有其他两个重要成分：(7) 积极投入政策实施以维护公立幼儿教育；(8) 对每日教学进行系统性的研究以达成课程规划、教师发展以及专业化传播的目标。

虽然瑞吉欧·艾蜜莉亚的教师与美国的教师面临类似的挑战与责任，然而，当要求瑞吉欧·艾蜜莉亚的教师为教师的角色下一个定义时，他们不会用分析的方式列出为人师者职责的每一小部分，相反，他们会用一种整体的观点来说明理想教师的形象，更准确地说，是教师与幼儿共同的理想形象。从幼儿天生是个学习者的角度来说，作为成人的老师扮演一种辅助的角色。假如成人可以同意该如何来看待学童的天性、权利及能力，那么他们也会同意幼儿需要何种教师来教育他们。

如何为学习中的幼儿下一个定义呢？瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育工作者认为幼儿是坚强的、主动的、有能力担任自我成长过程的*主角*(protagonists)，是他们共同历史中的演出者、社会与文化的参与者，有权利(与义务)发表自己的看法，以个人特殊的经验以及理解程度与他人共同行动。所有的孩子通过与他人的对话、互动与协商，找到自己的定位、独立性、完整性与满足感。在大人仅为伙伴、资源与引导的情况下，他们行动的情境在教室、社区与文化的世界中，不断地改变。

这类对幼儿角色一般固有的看法——当主角们带着独特的个人、历史和文化定位——对成人来说，牵涉了平行的期望与可能性，教师这位主角也和幼儿与家长一样，在时间与历史的某个时刻中共同成为参与者。

因此，我们不用一种抽象的形式来看待教师的专业定位，而是就整个大环境来看他们与同事、家长以及幼儿之间的关系；还有他们自己与自我定位、个人以及文化背景与

经验之间的关系(Rinaldi，1995;引自 Rabitti，1995，p.4)。

因此，关于教师角色的定义永远无法一次论定，需要不断地进行修正——因为环境、家长以及幼儿是会改变的，他们之间关切与交流的原动力也将改变，而对教学与学习基本过程的了解也将随之转变。因此有关教师能做到或者应该做到何种程度的问题，将永远无法有令人满意的答案，反而会一直回到问题的原点：我们的孩子——今天在这些教室里真实的个人，到底需要什么样的教师呢？

倾听幼儿

提兹安娜·费列皮尼(1990)谈到瑞吉欧·艾蜜莉亚的幼儿以及关于教师应该做什么以便提升幼儿的智慧生活时，将“倾听”这个动作作为教师角色的中心。教师不仅视幼儿为独立、有能力的个人，同时也必须付诸行动以说服幼儿：老师也与他们共同认同这样的幼儿形象(Rabitti，1995)。“倾听”的意义代表着对幼儿全心全意关注，同时，也负责录音和记录所观察到的事物，作为和幼儿与家长共同作决定时的参考依据。“倾听”所富含的意义也是尝试着跟随并进入主动性学习。正如费列皮尼所说的：

> 有时候，成人加入孩子们一起工作，有时候只围绕在一旁，所以成人有许多角色。而成人的重要角色之一便是倾听、观察，进而了解孩子在学习情境中所运用的策略。对我们而言，教师的其中一个角色就是担任“时机的分配者”，这个角色对我们而言是非常重要的，也就是让孩子感受到教师的角色不是法官，而是提供资源的人，在他们需要的时候，可以从我们这里借用一个手势或一个字词。根据维果斯基的论点，假设一个孩子已由 a 点到达 b 点的位置，而且正非常接近 c 点时，他需要在这个特殊时刻，从成人那里获得协助。我们认为假如一个教师想要了解自己如何成为一位能够组织与激发孩童的人，他一方面必须加入孩子的探索过程，而另一方面，也必须成为幼儿发现过程中的共同演出者。而且我们对孩子的期望必须是有弹性且多变的，我们也必须和孩童一样，能够感受到惊奇与欢乐。我们必须能够接住孩子丢给我们的球，并以一种让孩子想要继续与我们玩，过程中有可能渐渐发展出其他游戏的方式把球抛回给孩子(Filippini，1990)。

因此,教师必须与在团体中的孩子进行一种智慧上的对话,并且参与他们的兴奋与好奇感。虽然学习是件严肃的事情,但是教师必须以一种游戏与尊重的精神去达成。"接住孩子丢给我们的球",这是瑞吉欧·艾蜜莉亚教师最喜欢用的一个譬喻,他们喜欢以幼儿与教师一起参加乒乓球游戏的隐喻。他们心里所想的并不是成人那种快节奏冠军级的桌球比赛,而是幼儿这个初学者试着去玩,并有成人在旁协助与支持。成人要试着让游戏继续进行,有时候往前一步去接球,或把球丢回比赛中,或者指导孩子技巧,修正调整材料,甚至喊暂停、休息或是吃东西。所有的成人支持性的介入主要是要掌握游戏的节奏,并示范专注与关心的态度。教师试着去扩展幼儿的耐力与注意力的集中,增加技巧与策略的范围,强化他们的集中与努力,但仍允许孩子在游戏中尽情地体会到欢乐。



图 10-1　教师成为幼儿的伙伴

螺旋式学习与共同控制

因此，教师的职责中心在于通过一种警觉性、启示性的倾听，以及从幼儿对谈中共同行动、共同建构知识得到启发，去引起发现的机会。在美国地区，这种最理想的教学被认为是复杂的、精细的、多层面的任务，牵涉到不同阶层，且需要许多专业评定及不断的自我检视。

卡利娜·里那第曾经试着去解释教师角色牵涉到的范畴有哪些。在与甘第尼的访谈中，她强调教师的工作应该以政策性的信念与倡议为基础，这个观点根植于她个人的政治哲学。在她所居住的城市以及意大利地区，这种左派的进步主义与理想主义是普遍存在的。让里那第引以为傲的是一项区域性的古老传统，在她居住的地区里，农业文化以及大家族式的农耕生活所依赖的是共同合作，而非个人产业（Helllman, 1987; Putnam, 1993）。她相信在她所居住的城市及社会里，民众普遍具有一种道德上的义务，也就是为儿童福利投注公共资源，与孩子共同进入持续的、永恒的知识创造中，进而提升人类的福祉。

里那第也指出应该以整体、循环式的角度来看待教师角色，而非片段的或直线式的。这样一个循环系统——或者更好的说法是螺旋式，在三个主角（教育工作者、儿童以及家长）的互助关系中及从时间的角度里可以看出。老师所采取的行动并不期望依照顺序发生，或只发生一次，而是持续不断地重复进行步骤，并重新检视，这种对于时间的看法是属于意大利农耕文化的典型传统，如环绕瑞吉欧·艾蜜莉亚附近地区的农村即是如此。

> 农耕文化倾向于相信时间就是在自然规律以及四季的更迭、庆典活动、生与死的轮替中，相对事物的循环变化，在意大利的乡野，这种循环的观念适合表现在时间巨轮的意象中（Bell, 1979, p. 34）。

因此，瑞吉欧的教师们采用一种较大的时间单位（星期、月份，甚至用一整年）中的每日时间循环来评价幼儿所进行的事物，这种非直线的螺旋式想法与进行步骤是瑞吉欧教

师们的特质——不管他们是把理论与实务融合在一起、描述幼儿学习与发展的过程、叙述一个特别课程项目故事，或者思考教学的角色。

里那第接着提到教师与幼儿之间共同的掌控。例如，教师以团体成员中每个人的想法出发，架构出团体的行动，以引导小组的幼儿学习。有时候，整个过程包括了小组会议并寻求"火花"的迸发——记录幼儿所说的话，然后念出他们的感想，与幼儿共同寻求不同的见解以推动未来的问题与活动。其他时候，教师可能坐下来倾听，注意一些富启发性或有见地的感想，然后重复或澄清这些感想，以协助幼儿持续他们的谈话或行动。马拉古齐把这个关键完全放在幼儿的对话中，这样一来，教师可以从中撷取某些想法并回应给幼儿，使幼儿的讨论与行动更具意义。当幼儿无法继续进行讨论时，教师的介入是很重要的，幼儿可能失去所有的动力，或他们的兴致已消失，教师可以协助幼儿发现他们自己的想法或问题。当时所表达的方式也几乎是暂时性的或者不完整的——对他们自己或整个团体而言并不完全清楚，教师则可注意或欣赏每个点子的潜在力，再次启发整个小组的幼儿，适时介入并以清晰、强调性的语言重新陈述想法，将不同的见解变成可行，为未来对话与行动激发出智慧的火花：

> 由这种方式，参与和沟通真实地发生了。当然，没有你的协助，沟通还是会发生，但是更重要的是不要忽略这样的情境。(Vea Vecchi，小组讨论，1990 年 6 月 15 日，戴安娜学校)

同时在其他时间里，尤其是在上午活动结束时，教师需要协助幼儿寻找点子——特别是从孩子之间脑力激荡性的讨论或争辩中所产生的——接着将之修正形成一个可以测试的假设、一个实际的比较，或一种呈现，成为下一次团体活动的基础。因此检视某个幼儿的问题、假设或争论可以成为所有幼儿提出问题与进行回答程序的一部分。教师对某位幼儿的协助、问题与观察可以导致其他幼儿也去探索从未经历过的领域，甚至是从前没有质疑过的事，这就是幼儿实实在在的"共同行动"。

当项目进行时，教师们反省、探索、研究与计划几个可行的方式，借由材料、活动、参观、工具的使用等，使项目的主题深入与扩大，这些点子可回到教室，再探索一番。每一个班级的教师们已经进行了数十年的两人一组共同教学，这种共同教学的组织被认为是困难的，因为两位教师必须不断地互相调整与相互适应。然而这种方式是具有潜力

的,因为这强调每一位成人要习惯同伴协助,获得智力成长的社会面本质,当孩子和家长参与学习及决策的过程中,教师就更有能力协助他们。



图10-2 教师们的午餐会议

教师与家长就项目的主题沟通,并借由找寻必备的材料、协助教师准备环境、提供支持的书籍等,鼓励家长投入孩子的活动。在这种情况下,家长受到激发而修正他们对于孩子的看法,并且能够以更丰富与复杂的方式来了解童年时期。

教学小组与其他的成人也密切共事(有时是**驻校艺术教师**,而有时是**教学协同研究人员**),一起规划与记录项目的进行。在不同的学校进行的方式不尽相同,但是一般而言,记录的方式包括手写的笔记、幼儿对话与小组进行讨论时的录音及誊写,或是重要时机与活动时的相片、幻灯片及录影,以及搜集幼儿的作品或建构成品。

通过项目,教师的功能就像是团体的"记忆",与幼儿讨论记录的结果。这种做法有系统地让孩子重新检视他们自己以及其他人的感觉、论点、观察以及感想,然后更深入地再次建构、诠释他们的想法。通过照片以及录音重现当时的情景,孩子们再度肯定他们所付出的努力,并协助他们记得对这些年幼的孩子来说具关键性的记忆。

教师有时与小组一起工作,而有时则站在一旁,从最佳的角度进行观察,并且选择性地记录孩子们的谈话、动作、兴趣、经验以及活动。除此之外,教师也观察并且记录她

自己的所言所行。这类的观察记录是十分重要的,我们用它来阐释幼儿所发生的情形,并且预测、规划下一步。从这个观点来看,教师的介入,加入幼儿的经验与活动并且协助或推动下一个学习的时机,这些通常是在与孩子协商后征得他们的同意后进行的。

教师不断地专注于幼儿的活动,他们相信当幼儿对项目产生兴趣时,自然而然地会面对他们将要探索的问题。教师的角色也就是去帮助幼儿找到他们自己的问题,届时,教师不提供现成的解决方式,反而协助孩子集中注意力在问题及困难上,进而形成假设。教师的目的不是让学习变得顺利或容易进行,而是借由更复杂的、更深入、更凸显的问题去刺激学习的进行。教师会询问幼儿在进行实验的时候需要什么,即使当教师已经知道这一个特殊的方法或假设不是那么"正确"时,他们当孩子的伙伴,一旦遭遇到困难的时候,教师陪伴孩子并且提供协助、资源和策略以避免项目停滞。教师经常鼓励孩子继续进行某些事情,或者要求他们去完成或再添加某些事物,他们比较倾向不让孩子一直独自进行项目活动,而是试着与幼儿的目标一起合作。

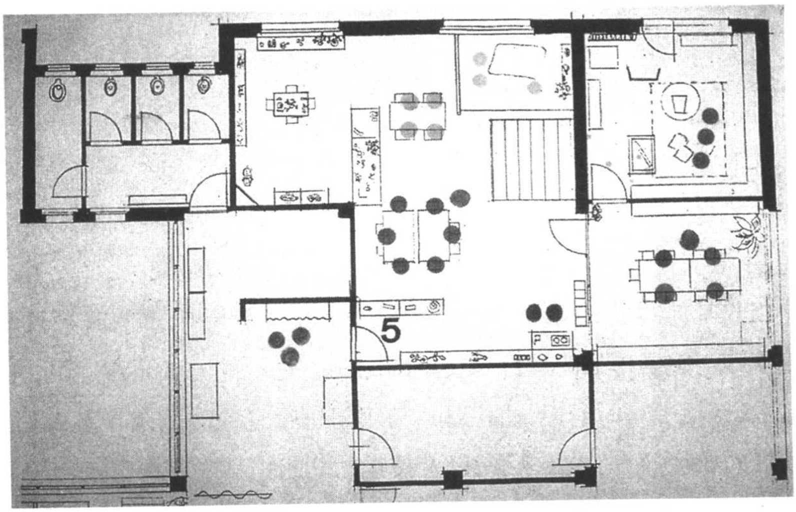


图 10-3 戴安娜学校里 5 岁幼儿教室的平面图(在上午的活动期间,图中黑点代表着孩子与教师在一天中可能所在的位置:一位教师与 4 人一组的幼儿在一起,而另外一位教师则在其他孩子之间到处走动)

当与幼儿小组一起工作时,每一位教师会写下笔记,包括教师自己的话和行动的描述。写笔记的方式应该能够让其他人了解,并能沟通,因为会与其他人的记录拿出来共

同讨论。讨论本身有不同的层次，由不同人数的团体组成：有只有几个人所组成的（同一组的两位教师、驻校艺术教师以及教学协同研究人员），有全校教职员都参加的、针对特殊教师设计的工作坊、全市镇幼教机构人员组成的大型联合性会议。这种类型的讨论不仅整合课程的规划，同时也包括教师的专业成长训练(Rabitti, 1995)。分析性与评论性的活动对于教师个人的成长是重要的，对瑞吉欧・艾蜜莉亚的幼教体系而言，最终目的也是如此。系统性记录让每位教师成为研究的制作者，也就是说，成为对课程设计与学习产生新想法的人，而非只是纯粹的既定事物与传统的消费者。

教师角色特别困难之处（注）

瑞吉欧・艾蜜莉亚的教育工作者并不认为教师的角色是容易的，或有黑白分明的答案指导教师该做什么。然而，他们的确具有信心，认为他们的教育取向能教学相长地超过 30 年，应该是可行的方式。就像劳拉・卢比兹(Laura Rubizzi)这位教师所说的："这种做事的方法不但有效，而且也是正确的。"（访谈记录，1989 年 11 月 11 日）她在戴安娜学校的同事保拉・斯特洛兹(Paola Strozzi)也说道："我们也是属于项目的一份子，我们的项目根植于幼儿的共同行动上，并深信这是一种良好的学习方式。"（访谈记录，1990 年 6 月 14 日）

寻找挑战性、具满足感的问题

日复一日的工作，因为临时发起的课程或所谓的"企划"，牵涉到持续不断的挑战与决定。对教师而言，一项艰巨的任务便是协助孩子找到一个够大、够难的问题，可以让幼儿投注最多的精力并长时间思考。由蓝金负责记录的"恐龙"项目（详见第十二章）是一项具挑战性的最佳例证。蓝金就指出，有时候教师们会在不知不觉中，把项目引导到一个下一步仍将是未知数的方向上。

注：由莱拉・甘第尼进行访问。

对"结"的鉴定

不仅较大型的项目必须包含丰富的问题，就连每日工作的一小阶段，在理论上也应该有停滞的点，或是"结"：就像是生长在树上的一个树瘤，会影响伐木的进行；也像是线团中打结的地方，会使缝纫的过程停摆。任何会使幼儿停顿与阻碍其行动的问题就是一种认知上的"结"，"结"的产生是由于意愿之间的冲突或者是资讯、技巧的缺乏。这样的"结"可能被视为比混乱与失败还要更负面些。然而，我们更应该将这些"结"视为是认知失衡的时刻，包含着重新组织、测试假设及智慧性地比较想法的可能性。这些"结"所产生的互动对于社会化来说，不但具建设性，同时也建构了新知识。教师的任务也就是注意到这些"结"，并把这些"结"进一步导向成为注意力的焦点所在——成为未来活动的出发点。

决定介入的时机

教师角色的第三个层面正是瑞吉欧的教师所经历过的困难，也就是介入的时机与方法，因为这要针对当时的情况分析幼儿的思维，就像麦戈达·邦达维利（Magda Bondavalli）以及马利那·莫利（Marina Mori）两位教师所说的：

> 说到（教学时的）困难，我们一直可以感受到这些困难的存在。对幼儿做的事提出建议，我们的方法是保持每件事的开放性。跟孩子在一起，也就是要不停地调整，因为没有任何事情是绝对的或是确定的。通过孩子的姿态、话语以及动作，我们一直试着去解释他们如何在经验中生活，然后再从那里出发。这真的不容易（访谈记录，1990 年 6 月 14 日）。

同样的，在美国地区的教师们也担忧介入的多少与时机，以及如何在不提供解决方式的情况下，协助提升幼儿的解决问题能力（Edwards, 1986）。正如马拉古齐曾在书中说到的，孩子的处境是"一直危险地处于表现他们想要的和压抑他们不想要的边缘"（p. 17）。因此，教师不应干预太多，并且不要错失任何一个具有价值的教学时机。维·维奇表达了他的意见：



图 10-4　幼儿与教师正在讨论某个项目

但是你们总是害怕将会错失一个大好时机，这真是一个需要平衡的事情。我相信介入的价值，我个人是倾向于等待，因为我留意到孩子们常常自己来解决问题，而且不总是依照我所告诉他们的方法去进行。孩子们经常找到我从未见过的解决方式，但是有时等待也代表着错失机会，所以必须尽快地作出决定（小组讨论，1990 年 10 月 18 日，戴安娜学校）。

教师所描述的事情，对于企划而言是一个真实的承诺与投入（Rinaldi，本书第五章），而非对项目主题细微处稍作修正，以期在特定的某个点结束。说实在的，教师们并不知道小组将会进行到什么程度，虽然这种开放的态度对教师的工作增加了难度，但这同时也可以让项目变得更刺激有趣，就像劳拉·卢比兹所说的：

我在一种不确定的情况下工作，因为我不知道孩子会到达什么地步，但是这可是一个奇妙的经验（访谈记录，1989 年 11 月 11 日）。

这就好像一起启程去旅行，这段旅程可能是短暂的，也可能是很长的，但是大家都

很渴望一起进行(团体讨论,1990 年 10 月 18 日,戴安娜学校)。

除了刺激、有趣之外,这种方式也增加了支持系统的优点,教师并不被期望全部靠自己去发现她应该做的事情,她一直与其他成人一起合作共事,就如麦戈达与马利那两人所证实的:“在学校真的是这样进行的,我们大家经常一起对照我们所记的笔记,也总是互相讨论各自的记录。”(访谈记录,1990 年 6 月 14 日)这种讨论几乎是每天发生的,简短的会议包括教师与协同教师之间的讨论,教师与**驻校艺术教师**,以及不同班级教师在午餐时候安排的非正式讨论。教师们相信借由开放性的讨论,对幼儿与家长来说,是合作与参与的范例,并且可以提升一种开放、坦诚的沟通气氛。更正式与更深入的分析则在各自的校务会议举行,或者在一些大型的团体会议上,与会人员包括行政人员、来自各个不同学校的教师,或是校外的参观人士与讲师等。

深入的互相检讨及自我检视的方法

值得一提的是,瑞吉欧·艾蜜莉亚里的分析与回馈包含支持与检讨两方面。有的体制由于顾虑会伤害感情或思想所有权而阻碍了深入的检验和辩论,而瑞吉欧·艾蜜莉亚恰恰相反,在这里智识上的冲突对成人和幼儿来说都是令人喜悦的,就像保拉·斯特洛兹所说的:“我相信在尝试一致同意事情的进行过程中,有某种喜悦的存在。”(访谈记录,1990 年 6 月 14 日)讨论的重点不只是告知各种不同的意见,而是坚持到确定每个人都已经学到某些事情,每个人的想法上都达到某种地步。讨论必须持续到一个解决方案的出现或下一步骤的产生,然后,驱散紧张的情绪,让一种新的、共同拥有的理解作为未来活动或努力的基础。

教师与职员彼此提供情绪上的支持、鼓励与具体的建议、忠告。除此之外,扩大互相批评与自我检验的方法是受到大众支持的。我们的研究小组参加各种不同的会议,比如在戴安娜学校,会议成员包括教师、助理职员、厨师、**驻校艺术教师**、**教学协同研究人员**以及马拉古齐。在初次的会议里,马拉古齐说明共同观看录影带的好处,获得不同范围的解释(想法的循环),然后共同产生某些观念与共识。劳拉剪辑过的录影带中,呈现 3 个 4 岁大的男孩一起制作恐龙粘土的过程。看过这一段之后,她对在场的同事谈

到她问自己的几个问题，关于教学中的哪一个层面是她最重视并最富挑战性的：她是否错过让 3 个孩子一起讨论的时机？由于没注意到其中一位孩子如何尝试做动物的脖子，而使这个问题未获解决，在这个部分她是否错失某个“结”的出现？最后，她应该做什么事来帮助孩子获得更多技巧上的知识，以便使这个三维立体的粘土恐龙变得坚固？

在第二次会议里，保拉放映了一个经过剪辑的录影带，录影带内容是有关 4 个 3 岁大的幼儿第二次使用新的材料。保拉教师向我们解释她如何让孩子认识这个材料(铁丝)，她对孩子提出什么问题，以及她如何将她对各个孩子的意见反映传达给小组幼儿们。她的报告也引起了其他人对她的教学决策相关的广泛评论，例如，她是否过度“引导”幼儿对其作品创造文学意象？她是否给了孩子适当的材料，让孩子可以比较以及分析铁丝的材质？而隔天，他们重复这个铁丝活动，这次准备了许多粗细不同的铁丝，来研究这个改变是否可以让孩子产生更多的假设与实验。

在第三次会议里，马利那放映了一卷剪辑过的录影带，针对两位 5 岁男孩试着利用电脑绘制一个乌龟标志，和在一大张纸上画出一座城堡，作行为上的分析。她使用自创的代号来代表某些行为，将幼儿全部的互动过程利用图表呈现出来。她的报告也同样的引起很多的讨论，例如，这两位孩子已经具备某个问题的解决能力？幼儿可以操控电脑的指令吗？他们是否需要一套尺在手边来激发测量的概念？教师是否给予孩子太久的时间独立工作，而没有在一旁协助？马利那老师是否让一个“绝佳的时机”白白溜过，或者长时间“放弃”孩子？孩子是否经常使用参与性的语言(“让我们一起做这个”、“让我们一起试试这个”、“让我们一起想想看”以及“我们要一起”等等)，这些语言代表着创造力丰富的合作方式或是绝望的增加？马利那最后问到：“身为教师，什么是我应该做却没做到的？”但她也没有提出一个确定的正确答案。讨论的重点，最终目的是要对难题作批判性的思考，而不是要形成问题的结论。

在这 3 个案例里，我们研究小组对于瑞吉欧教师之间的深入性讨论，及不为自己辩驳的情况感到印象深刻。在最后的一次会议里，我们针对他们严谨的检讨方式，为我们的感想与评论作了一个总结。马拉古齐对马利那的方式有明显的感动，他说：“是的，我们必须准备两个口袋，一个是满意的口袋，而另一个就是不满意的口袋。”(团体讨论，1991 年 10 月 16 日)

智识上的冲突在瑞吉欧被视为是所有成长的原动力，因此，教师们力求将孩子们想法上的冲突呈现出来，而非一味地压制。同样地，教师彼此之间，对异议也有接纳的心

理准备，并期望能深入讨论和获得建设性的批评，这被视为是进步的最佳捷径。教师之间团队工作所获得的快乐与接受不同意见的表现，可以作为幼儿与家长的模范。



图 10－5　戴安娜学校同一组的教师正与驻校艺术教师进行会谈

教师行为范例

为了要完整具体地呈现抽象的原理原则，我们提供 4 个简短的录影记录，这些撷取自 1988 与 1990 年间在戴安娜学校所拍摄的录影带，它们分别说明了不同的教师行为，这些行为在瑞吉欧・艾蜜莉亚幼儿学校是常可见到的。

教师帮助孩子开始

在这段情节里（研究小组摄于 1988 年 5 月 24 日），教师朱丽叶・诺塔利（Giulia Notari）扮演“时机的分配者”的角色，以协助幼儿从上午的全班聚会转移至他们的第一个活动，注意到她的灵敏度与协助一位尚未有心理准备的小女孩顺利加入一个重要的

原书缺页

这位小朋友的画，朱丽叶对她说："这个需要什么呢？你要不要更多黑色的彩笔呢？你要不要再画另一张图画？你需不需要另一张纸和胶水？还是要不要去玩一下下呢？我的小可爱，你想做什么？"这位小朋友完全没有回答老师的任何问题，最后教师便蹲下来，亲亲这位小孩，很温和地和她说话。接着朱丽叶从一个高的书架上拿下几本图画书，把图画搁在一旁。这时另外一位小朋友站在门口等着老师的协助，朱丽叶便说："小甜心，我马上来。"她便离开那位正在拭泪和护着图画书的小女孩，当她经过第一位正在画画的小女孩旁边时，还停下来称赞她的图画。

教师指导幼儿工具的使用与技术

在同一天的9点34分(1988年5月24日)，教师保拉正与8位3岁大的孩子在广场上捏塑陶土。她先指导孩子如何正确使用材料与工具，以作为准备、协助与鼓励的过程。她说明她试着给孩子必要的协助与建议，让他们完成自己的创作性与呈现性的目标，而不受限于材料。例如，她知道假如孩子把粘土捏得太薄，在烧制的过程中会破掉，幼儿会因此而很失望。

孩子们围坐在一张长方桌子旁，保拉在幼儿之间站着或走动，每一位孩子的前面有一个捏陶土用的大型木制板子。保拉为每一位孩子准备好一块平厚的陶土。她撕下一大片的陶土，用一根圆柱形的棒子来回推压成薄片状，然后把边缘切掉，变成一个正方形，她使用一把小刀来切陶土，并且说："当这块粘土很厚实时，我们可以用这种工具来切它。"

孩子们身旁有许多切揉陶土的工具，他们正在进行"在表面呈现动作"，幼儿可以用一把小刀切下一块陶土，然后将陶土对折来回的揉捏(她后来说明有些孩子无法做出正确的搓揉动作，但是保拉并没有干涉或坚持对搓揉动作的要求，因为所有的孩子正聚精会神地揉捏他们自己的陶土。然而，她确实地指导了幼儿使用技巧——让孩子实地看见她捏揉陶土的动作与使用工具的方式)。9点34分，保拉正在使用一个铲子，并且给一位孩子一块揉过的陶土："你要这个吗？"她问那位小朋友，然后她又告诉另外一位小朋友说："你的陶土压得太用力了，拿不起来，那样子我们就不能把它放进窑里面烧了，所以不要太用力压。"然后，这位孩子转身问她："这样可以吗？"

“嗯,这就对了。”保拉回答他,“这样很好,假如你还要另外一块陶土,我可以再给你一块。”

她注意到两位小朋友起了一点小冲突,一位要拿走另外一位正在使用的切割工具,那位小朋友不给他,并且说:“这是我的,我先拿到的。”

“这些工具都一样啊!”保拉指着其他的切割工具说。“真的都是一样的。”她走近一看,第一位小朋友告诉老师,这个工具其实可以画出不一样的条纹,所以教师就修正自己的意见:“喔,我知道了,好,如果你在工具箱找一找,你可以找到和这一支一模一样的。”这位小朋友一听就很高兴地跑去找了。

她开始准备另一块陶土给其中一位小女孩,刚好看到对面另外一位小男孩,便问他:“你正在做什么?”小男孩拿给老师看,保拉对那小男孩说:“很棒喔!”

她完成一块新的粘土,拿给那位需要的小女孩时,看着第一块粘土,保拉说:“真的太漂亮了! 现在你可以再想想你还想做什么。你可以在这块新的粘土上也做相同的印记,或者你可以把一些部分对折,或者让它们直立起来。”她用一小条的粘土做示范。那位小女孩手上拿了一支作点心用的切刀切她的粘土,没有说一句话。保拉继续对她说道:“你只想用这个小齿轮去切它,对吗? 这样可以做出非常漂亮的记号喔!”

保拉走到桌子的另外一边,那里有一位非常幼小的小朋友似乎遇到了困难。她问这位小男孩:“我可以帮你清理一下吗?”她用木片把小男孩的陶土弄得平滑一些,接着向他解释:“这个很像一个橡皮擦,我现在让你看看如何使用这个工具(切割器)。你可以用这个把它切成像这样细细的一小条,然后把它对折或把它拿起来。”她拿起其中一条给那位孩子看,然后她把切割器放到小男孩的手里,站在小男孩的后面,引导他用双手操作:“用这一只手拿着陶土,然后另外一只手用力的推下去,再用力一点,可以吗? 现在你可以做了。”

9 点 41 分,她大声询问所有的孩子,“你们要更多的粘土吗? 我可以再去拿一些。”

“我要!”“我也要!”全部的孩子都大声说。

“好! 好!”保拉对他们说,“我再去多拿一点来。”她离开了几分钟,让孩子们自己在一起。当她回来后,观察仍持续着。

教师将争论变成假设的测试

5 月底的某个上午 9 点 12 分(研究小组拍摄于 1990 年),教师劳拉与 6 位 5 岁大的幼儿们围坐在**工作坊**外小房间的小桌子旁,这一小组的师生正在进行一个项目活动,内容是要准备一本有关学校介绍的“指导手册”,这些“指导手册”将寄给秋天时即将进入戴安娜学校就读的小朋友。这一小组的 3 位男孩与 3 位女孩已经决定在这一本受欢迎的小册子里,加入如何找到**工作坊**的位置与方向。

但是如何说明这些指示方向呢?在先前的讨论中,一位叫做朱丽叶的小女孩曾经建议,因为小小孩不会阅读,所以应该用画图的方式。但是一位叫做西维奥的孩子却主张小小孩所说的话和大小孩不同,所以应该用 3 岁小孩涂鸦的方式画出 3 岁小小孩所说的语言。这一主张却引起其他孩子的强烈反对,认为一张涂鸦的画是不可以的。

劳拉便做了一个建设性的建议,那就是孩子画出两种图画,然后看看哪一张图画效果比较好。所以在昨天的讨论结束后,孩子们画好了两张图片。西维奥画出他所提议的涂鸦画,而朱丽叶则画了一位小朋友在**工作坊**隔壁小房间玩录影机的情景。为了测试哪一张图画的说明效果较佳,小组内的 6 位小朋友提议到每一间小班教室去询问小班小朋友们的意见,“你比较喜欢哪一张?你看得懂这张画吗?”小组内的另一位女孩克里斯蒂娜注意到他们应该把图画给相同人数的男孩与女孩看,因为女孩们比较了解朱丽叶的图画,然而男孩们则比较看得懂西维奥的画。

因此,9 点 18 分,我们看见 6 位 5 岁大的孩子由教师劳拉带头,站在全校所有 3 岁小朋友所围成的圆圈前面,保拉与朱丽叶·诺塔利两位教师也在场。我们可以留意教师们如何通力合作,通过想法的比较来让这个有趣的难题获得解决,以及教师劳拉如何在未引人注意的情况下不伤害到幼儿之间彼此的感情,反而培养西维奥的潜在感受。

劳拉老师告诉这些 3 岁的小朋友:“我们有一个大大的麻烦。”朱丽叶这位小女孩开始说明为什么他们需要找出哪一张图画比较适合 3 岁的小朋友,劳拉站在朱丽叶身旁再重复一遍刚才所说的重点,然后诺塔利教师也再次对她班上的 3 岁孩子说明重点。她说完后,3 岁的小朋友都有一个初步的意见了。

劳拉带领着这 6 位 5 岁大的孩子进行下一个计划,然后,在教师的协助之下,孩子们已经做好准备:西维奥与朱丽叶两位小朋友站在前面,很兴奋地拿着他们的图画。劳

拉告诉他们，3 岁小朋友就要开始仔细看看这两张图画中的哪一张说明效果比较好，做完决定后，小朋友便站到拿着图片的西维奥与朱丽叶两位小朋友的后面，而小组其他的 4 位幼儿则站在整个圆圈的右方，他们的工作便是看看哪一个队伍比较长。

诺塔利让小朋友一个一个有顺序地进行评选的工作，一位小男孩往前仔细看完这两幅图片后，指了指西维奥，然后教师便带他走到西维奥的后面去排队。另外一个小朋友看完后，指了朱丽叶的图画，然后便走回自己的位子坐下来了，不过老师提醒他要排在朱丽叶的后面。下一位小朋友也选了朱丽叶的图画，并正确地走到朱丽叶的后面，就这样顺利地进行下去。现在，每个幼幼班小朋友都知道投票的进行方式，一个小男孩选择西维奥，另外 4 位小朋友选择朱丽叶，并站在她的后方。

此时，劳拉已知结果如何，并决定临时介入，便对孩子宣布："小朋友，你们做得很棒！"再对小组的组员说："小朋友，这是选择涂鸦画的队伍，这是选择另一幅图片的队伍，你们认为哪一队比较长呢？"小组们都指向朱丽叶的队伍。

现在已经 9 点 26 分了，劳拉弯下身来与西维奥单独谈话，说完后，便宣布："好了！谢谢各位小朋友的帮忙。我们回教室了。"

当这群 5 岁幼儿回到自己的教室坐下后，他们开始讨论在手册中画一幅学校的地图，每位小朋友，包括西维奥在内，似乎都十分高兴与投入。

教师鼓励孩子化解他们自己的争论

时间是在午餐前(此段情节由戴安娜学校职员于 1990 年春天所拍摄)，丹尼尔与克里斯蒂安这两位 5 岁大的小男孩正在替全班小朋友准备午餐用的餐桌。在这所学校里，大一点的小朋友都要负责准备午餐餐桌，所有 5 岁的小朋友轮流指定其他小朋友的座位。戴安娜学校的教师认为他们每天让一些小朋友准备餐桌以及安排用餐座位，比固定座位(由老师指定)或让小朋友自行选择座位入座要来得符合他们的哲学。



图 10 - 6 拉维勒塔学校的教师们正在讨论幼儿们的作品

丹尼尔与克里斯蒂安这两位小男孩把桌巾铺好，摆上餐盘、餐具，并且将个人用的餐巾（餐巾是放在一个小的封套里，封套上面绣着每位小朋友的姓名）放好，以便决定每个人的座位。正当这两位小男孩在忙的时候，有一位小男孩进来并且要求坐在某位小男孩的旁边，安排座位的两位小男孩答应了，那位小男孩便离开了。接着，是一位叫做艾丽莎的小女孩进来，问道："我要跟谁坐呢？"丹尼尔便回答："你自己看看啊！"这位小女孩看完后便说："丹尼尔，为什么你不告诉我要坐在哪儿呢？"

这时候，其他小朋友也进来了，由于两个小男孩正奋力地试图打开矿泉水瓶盖，此时很难完全照顾到每个人的要求，两人正忙着打开瓶盖而无法理会艾丽莎的要求，最后丹尼尔终于指着一个餐巾的封套，问道："这是你的吗？""对，是我的。"艾丽莎回答。克里斯蒂安又说："就在米歇尔的旁边。"显然地，艾丽莎并不高兴，便抗议："我不喜欢这样。"

这时候，教师朱丽叶进来并看到争执的过程，丹尼尔问艾丽莎："你不愿意坐在米歇尔的旁边吗？"艾丽莎说道："不要！"

教师朱丽叶看到现场另外一位默不吭声正在录下这个情景的教师，决定不介入，只是告诉孩子："你们自己找出解决的办法吧！"便回去了。克里斯蒂安试着了解艾丽莎想跟谁坐在一起，然后向她解释她必须坐在他们帮她安排好的位置，但是艾丽莎却大喊"好啦！"就跺着脚，重重地关上门，生气地离开了。克里斯蒂安只好边叫她边跟着跑出去，把她带回教室，再问她一次："你想要坐在玛丽亚的旁边吗？"而艾丽莎还是很生气地大喊："随便你们！"（后来针对这个事件的讨论，教师朱丽叶说明她认为淡化这个事件并且让孩子们自行解决问题是权宜之计，而艾丽莎这位小女孩常常会有这样的反应。教师朱丽叶也附加说明这个事件对艾丽莎来说，并不是一个太糟的情况。）

结论

在瑞吉欧·艾蜜莉亚，学前学校教师的角色，与美国地区的教师角色在相较之下，有许多的相似之处。在这两个地区，目标都定得很高——一个实务上难以达成或维持的理想。两个地区的幼儿教育都牵涉到相关人员之间复杂的互动（孩子、家长、同事、政府以及民众），也都通过最佳的学校组织、硬体环境、课程和教学法来启发孩子学习与发展。然而在瑞吉欧·艾蜜莉亚，学前学校教师一直与另外一位教师一起带班，这两位教师也与其他的教师、行政协助职员和校内的**驻校艺术教师**相互联系，除此之外，也从负责多校和市镇行政部门的**教学协同研究人员**那里获得支持。在互动过程中，瑞吉欧·艾蜜莉亚的教师尽力带给幼儿欢乐，与鼓励他们各方面的学习（认知、肢体运动、社会和情感各方面等等），同时也利用关键时刻指导孩子更精密地使用工具和所需的材料，运用多元性的符号以及艺术媒介来表达自我。以他们的观点来看，在教室里，教师应关注一位或多位幼儿智识增长的富启发性的场合，仔细倾听幼儿所说，然后将这些话反映给团体，再度启发、扩展幼儿讨论和共同参与的活动。他们将这样的教学方法视为是重要的、复杂的、巧妙的、不断的创新与变化，并且是集合众人的努力与关心。而且同事之间广泛参与互惠性的检讨批评，对自我反省教学行为的趋势，也让瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育工作者受人瞩目。他们认为幼儿最佳的学习乃是通过沟通、冲突和共同行动，他们认为他们自己的学习也是如此，将教师的工作与发展视为是学校、社区和文化共享的生活

中之公众活动；他们也重视校内与校外的交流与互动，他们很清楚实现这些理念所必须付出的心力，收获与维持成果对促进社会与人类福祉的过程而言也都是不可或缺的。

参考书目

Bell, R. M. (1979). *Fate and honor, family and village: Demographic and cultural change in rural Italy since* 1800. Chicago: University of Chicago Press.

Edwards, C. P. (1986). *Promoting social and moral development in young children: Creative approaches for the classroom*. New York: Teachers College Press.

Edwards, C. P., Gandini, L., & Nimmo, J. (1992). Favorire l'apprendimento cooperativo nella prima infanzia: Concettualizzazioni contrastanti da parte degli insegnanti in due comunitá. *Rassegna di Psicologia*, 9(3), 65-90. Republished in 1994 as Promoting collaborative learning in the early childhood classroom: Teachers' contrasting con ceptualizations in two communities. In L. G. Katz & B. Cesarone (Eds.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach: Perspectives from ERIC/EECE: A Monograph Series*, (No. 6, pp. 81-104). Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Edwards, C. P., Gandini, L., & Nimmo, J. (in preparation). *Children and teachers together: Collaborative learning and community building in the early childhood classroom*. Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing.

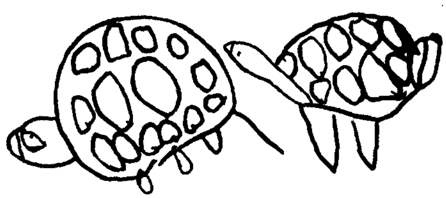
Filippini, T. (1990, November). *The Reggio Emilia approach*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.

Hellman, J. A. (1987). *Journeys among women: Feminism in fwe Italian cities*. New York: Oxford University Press.

Malaguzzi, L. (1987). In REGGIO CHILDREN, S. r. l. (1987, 1996). *I cento linguaggi dei bambini*. [The hundred languages of children: Narrative of the possible]. Distributed by Reggio Children USA, Washington, DC.

Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rabitti, G. (1995, November). *Interpretations and reflections on the role of the teacher in the schools of Reggio Emilia, Italy.* Paper presented at the annual meeting of the National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.



那鲁达学校里 4 岁幼儿们的作品

第 11 章

瑞吉欧·艾蜜莉亚学前学校与婴幼儿中心有“特殊权利”的幼儿

凯瑟琳·史密斯

本章内容摘录自凯瑟琳·史密斯与依凡娜·桑茨尼两人的访谈。依凡娜·桑茨尼是位心理学家兼**教学协同研究人员**，是瑞吉欧·艾蜜莉亚幼儿教育系统的特殊教育专家；提茨安娜·费列皮尼则是戴安娜学校的**教学协同研究人员**，负责本章的翻译工作，并加入她个人的观点。另外沙龙·帕尔沙(在位于美国教堂山的北卡大学里的 Frank Porter Graham 幼儿发展中心担任幼儿特殊教育研究员以及在职训练人员)对某位幼儿的观察也包括在其中。凯瑟琳·史密斯已经参观过瑞吉欧·艾蜜莉亚 4 次了，她最近一次的访视是由罗斯马利迪布瓦纪念奖学金(Rosemary Dybwad Memorial International Fellowship)所赞助而成行的(**注**)。

注：在此感谢卡洛琳·爱德华兹、海梅特(Mary Louise Hemmeter)、沙龙·帕尔沙、卢森贝克(Kathryn Ruthenbeck)以及斯特朗吉(Diane Strangis)等人对本章初稿的意见。

介绍

在身心障碍的一体化(Integration)及融合(Inclusion)教育方面,意大利长久以来被视为居于领先地位。自上世纪70年代中叶起,国际组织即指出意大利身心障碍儿童教育是欧洲地区所有国家中做得最好的(Berrigan, 1994～1995)。

一体化及融合运动始于上世纪60年代,为身心障碍服务的机构关闭,健康服务机构重新组织,使得每一个地区有专属的负责单位。这种分散设立机构的运动,为反对隔离身心障碍学生政策缔造了一个教育上平行的运动。

在1971年,意大利国会通过第一个有关身心障碍儿童的教育法令,同时确立了公立学校不准隔离儿童的教育政策。这个法令与接下来在1977年公布的法令直接赋予6到14岁儿童接受融合教育的权利,除非这位儿童的障碍过于严重而无法适应一般的学校。然而,卫生以及教育当局也意识到早期介入的重要性,许多地区开始提供6个月到6岁身心障碍幼儿的服务课程(Cecchini & McCleary, 1985; McCleary, 1985; Robins, 1985)。在1995年,一个新法令确保了0到3岁身心障碍的幼儿被安置于婴幼儿中心的权利。

根据1971年的这个法令,身心障碍儿童的定义是儿童在动作技能、行为方面有永久性的困难。这个定义包括唐氏症儿童、脑性麻痹、智力低下(IQ低于60)、失语症、儿童精神异常、严重的语言障碍以及严重的学习障碍,听障与视障儿童第二年也被包括在内。诊断是由当地的健康机构来负责的,诊断工作通常依据在不同地点、情况下的观察结果,以及脑部神经与心理方面的评量和适当的标准化测验。当地的健康机构与孩童、家庭以及教师共同进行后续工作。同组人通常在一起共事一段很长的时间,持续不断地提供儿童、家庭以及学校所需的服务,并且协助儿童在各个不同阶段学校的衔接工作,强调提供儿童一套完整的计划。在大部分的情况下,儿童行为方面的心理治疗性药物与严格的行为学派并不容许使用在孩子身上(Mallory & New, 1994; McCleary, 1985)。



图 11-1　一个小婴儿:所有的婴儿都有特殊的需求与权利

在 1977 年与 1992 年,全国性法令进一步针对公立学校中的整合课程实施提出特别的策略,规定每一个班级最多只能有两位身心障碍的儿童,而每班学生总人数不得超过 20 位;班级的教师们可能获得支持教师额外的协助,以达成统整的目标,支持教师、身心障碍孩子、教师和全班幼儿共同合作,有轻微学习或行为障碍的儿童则不接受特别的协助。然而,实际上,教师们与健康机构的服务人员了解到这些孩子的表现低于一般正常的儿童,并在避免贴上特殊标签的伤害下,提供这些身心障碍的儿童特殊的照应(McCleary, 1985)。一体化课程体制内的教师依规定要有 40 个小时的在职教育,这类的在职教育通常与一体化课程实务的训练有关。

意大利的身心障碍幼儿教育体系是往下延伸的义务性一体化教育模式(Cecchini & McCleary, 1985)。在一开始,社会化是一体化教育主要的目标,哲学理念逐步发展,由最早的生理方面的融合到全面性的融合,让身心障碍的孩子能真正融入,成为班上的一份子,目标在发展学习、沟通以及社会互动方面的潜力(1992 年的法令)。

史密斯:5 年前我初次参观戴安娜学校,我记得曾经问过费列皮尼:“市立的学前学

校与婴幼儿中心接受需要特别照顾的幼儿吗?”当时费列皮尼很惊讶地回答:“当然!这些孩子有进入就读的优先权,我们认为这些孩子拥有特殊的权利。”当时我就很想多了解你们对于身心障碍儿童的教育政策与实施方式。你是提供身心障碍儿童支持方面的研究专家,你可以告诉我们在瑞吉欧·艾蜜莉亚的特殊幼儿教育吗?

桑茨尼:瑞吉欧·艾蜜莉亚的融合教育是自学前教育阶段开始,甚至在1971年的全国法令公布之前就有了。融合活动经由非常谨慎地规划,同时在所有的市立婴幼儿中心与学前学校实施。在身心方面有特殊需求的孩子以及单亲家庭一直有接受安置的优先权,即使他们只在入学的候补名单中。幼儿被安排与同龄小朋友在一起,而每班只安置一位有特殊需求的幼儿,通常也依照心理学家**兼教学协同研究人员**和其他教师们的判断,提供班上一位额外的教师,担任全班的支持教师。这类的人员组成可避免变成瑞典特殊儿童教育学者赫尔斯特伦(Agneta Hellstrom)所谓的“保镖模式”(bodyguard model)。在这种模式里,助理(常常具备很少的经验与训练)变成需要额外协助的幼儿专属的特别人员,这种做法反而养成幼儿与助理之间双方面不健全的依赖。

每一个班级只安置一位特殊幼儿的实质作法,可避免在教室活动中增加太多成人,而减少形成属于幼儿自己的社区的机会。除此之外,也避免造成教师太多的压力,也让所有家长对于他们子女所受到照顾的程度感到放心一些。

这些特殊幼儿家庭所支付的教育费用与其他的家庭一样。依照相同的标准,这些特殊幼儿也可以参加课后的延长时段,一直待到下午6点,就像其他父母皆外出工作的小朋友一样。

史密斯:你可以描述你对于特殊幼儿的专业职责吗?

桑茨尼:我担任的职务是心理学家**兼教学协同研究人员**,负责所有就读于瑞吉欧·艾蜜莉亚所设立的公立婴幼儿中心与学前学校的身心障碍幼儿。我同时也是教学课程小组的成员之一,定期与市立幼儿教育的主管瑟吉欧·斯拜吉亚利、教学课程小组的主管卡利娜·里那第等人一起开会。我的特殊任务便是担任联系工作,作为幼儿教育机构与这些提供医疗给我们市立幼儿学校机构的人员,如健康部门、社会局和社区的卫生所之间的桥梁。例如,我经常与精神科学家、神经科学家、心理学家、语言治疗师、复健治疗师与医师等人会面,一年中,我们定期举行多次会议以协调配合我们之间的工作。

我主要负责协助接受安置的幼儿入学,与家长面对面,协助特殊幼儿的家庭选择适当的婴幼儿中心或学前学校,鉴定所需的特殊设备,确定所有的家庭都参加第一次全校

的学年会议,并且提供所有教职员所需的在职训练,同时也支持及协助教职员们改善教室环境、家具、资源及教材。有时候也需教导他们依照指示执行特别照料幼儿的例行规则。我也常常建议一些活动与材料,协助幼儿在班上适应。例如,一种高浓度的彩色原料受到有视觉障碍的幼儿的欢迎。我协助职员们与每一个家庭建立关系,假如幼儿仍然没有足够的团体经验时,我也帮助教师们设计一些可以鼓励幼儿社会互动的活动。

之后,当毕业时间来临时,我与小学或课后辅导的相关职员召开会议,以确定幼儿尽可能地顺利衔接到其他的学校。一般来说,我们相信这类与家长、教师、治疗师以及市政官员所召开的会议可以协助身心障碍的幼儿们顺利地进入整个环境,同时也鼓励家长关心这些特殊幼儿在未来长大成人后所面临问题的相关性议题。

史密斯:你如何援助这些特殊儿童的家长并与他们共事?

桑茨尼:在瑞吉欧学校里,所有的幼儿入学时都经过一段循序渐进的过程,对于有特殊需求的幼儿来说,这段时期甚至更长,才能够减轻分离焦虑,并且尽快地进入情况。例如,某位患自闭症的幼儿,在尚未正式进入课程时,父母便带着来学校整整参观了一年。

我们为新来的幼儿与家庭的调适做了许多事,同时也特别注意这些特殊幼儿的饮食与睡眠习惯。在与家长开会的时候,我们试着去减轻家长们在孩子就学后可能产生的任何恐惧。我们与家长的关系必须非常谨慎地规划与思考,建立一种正面的关系是我们最重要的工作。所有能够让幼儿与家庭感到放心自在的安排是我们最优先考虑的。家长认为当我们向他们询问许多有关幼儿的事情时,我们让家长觉得有信心,我们了解他们孩子的每一项基本需求及他们的好恶。尤其当他们的孩子仍是小婴儿时,我们让家长更放心,特别在他们可能已经为他们把孩子交给其他人而产生罪恶感,或不愿离开他们的孩子时,这种询问的过程提供家长良好的示范作用,也鼓励他们询问有关他们孩子的情况。

家长的观点是非常重要的,必须公开并记录下来。几年前,我们举办一个进行数个月之久的研讨会,与会的家长、教育工作者以及市府官员们聚在一起讨论身心障碍儿童在瑞吉欧·艾蜜莉亚接受终身教育,其中也包括学前教育这个阶段,你可以从我们的出版刊物了解整个研讨会的始末(Coordinamento pedagogico didattico nidi e scuole comunali dell'infanzia,市立学校育儿教学实务与教育学的协调, 1993)。

一旦幼儿一切都稳定了,我们便协助家长找出一些他们可参与的项目,这样可让家

长觉得他们也能为自己的孩子以及其他幼儿的福祉贡献出力量。我们想让这些有特殊需要的幼儿们能融入班级日常例行活动中，让家长看见他们孩子更正面、有能力的一面，看他们如何与其他幼儿一块参与有趣且令人兴奋的项目。我们希望能避免负面的比较，并注意每一位孩子的特殊才华与贡献；我们也希望身心障碍幼儿的家长能在学校多待一点时间，这样可以看见他们的孩子如何与他人交朋友；同时我们也鼓励有特殊幼儿的家庭之间建立一个联络网，让这些家长能相互支持并观摩其他家长的观点。

史密斯：你如何进行特殊幼儿的教育规划？

桑茨尼：与特殊幼儿一起工作可以是一种“具教育性意义的活动”，集合了我个人、孩子班级教师及学校的**教学协同研究人员**，就像我们所有的工作一样，从观察与记录开始，观察与记录一直是最基本的，但对特殊幼儿而言，更有其特殊的益处。

经过一段相当长时间的观察与记录，便形成了我们所谓的“**意愿宣言**”(declaration of intent)，这是一种学校与健康当局之间的协议书，以确定彼此的合作关系，所作的声明包括我们未来可能使用的方法与材料，以及实行的想法和理念，这种声明并非制式化、约束力太高的文件，教职员只能毫无弹性依内容进行。事实上，当我们愈了解幼儿，我们愈期待教师们在学校**教学协同研究人员**和我个人的建议下，不断地修改、重新诠释以使课程更完善。计划的重点并非只着重在幼儿本身的障碍上，同时也留意到他们丰富的能力，对我们来说，提供许多丰富的可能性与高度的期望是很重要的。我们的工作便是借由幼儿们自己的原动力与兴趣，协助他们找到自己的方式。

另一个我们对一般幼儿作记录的标准程序，对这些特殊幼儿也十分重要，婴幼儿中心或学前学校都有关于每一位幼儿的资料夹，这个资料夹里有相片、观察记录、特殊事件的轶事记载以及幼儿作品范例。教师们花很多的时间与精力，记录孩子在学校发生任何事情的最新发展。这类的记录不只是一份报告，也代表着专业人员、家庭与教师们共同支持孩子的成长，这份记录随时可以让家长过目；实际上，整个多年的完整记录资料在幼儿即将离开学校时，家长可以拿回家保存。

史密斯：请说明教师或其他与特殊幼儿接触的职员们所接受的训练程序与所获得的协助有哪些。

桑茨尼：与特殊幼儿接触的教职员并没有接受特殊的训练，我们先前提到过，假如班级需要一位额外的教师，那么这位额外的教师也逐渐变成班上所有小朋友的教师。例如，就读于戴安娜学校一位叫做斯特拉的小女孩，因为她过于粘人的个性，特别需要

一位大人与她建立特定的关系。一般的处理原则是假如某位幼儿传达出任何特殊的讯息，我会将之与学校内所有的同仁，包括厨师与清洁人员分享，让所有的人员了解，并感觉自己帮得上忙。这样，这位幼儿到了任何地方，不管是其他班级、厨房或游戏场等，都会受到欢迎。

我提供教师在职训练的主要方式是根据自我观察与自我分析的方式。当我在学校里看见某些实施的方式并不符合幼儿最大利益时，我会录下当时的情景，在后来的教职员会议上鼓励教师们针对录影带里的情况提出探讨。我特别让他们注意到幼儿当时的反应，然后要求所有的教师们谈一谈他们注意到的事情，并比较大家不同的见解，大家重新详细说明讨论中产生的新想法。这样一来，我们共同架构并共同解决问题。

另一例子中，有一位幼儿无法自己行动，花太多的时间坐在桌子前，看过录影带之后，教师们可以看出当时整个情况是冷落了他，他们想到应该把活动移到地板上来进行，让这位幼儿与其他小朋友能够更加入彼此的活动中。在此情况下，教师们花很多时间找出可以让这个幼儿感兴趣的活动，然后教师再通过团体活动与项目活动凸显这位特殊幼儿的经验与长处。

史密斯：我知道在瑞吉欧·艾蜜莉亚的幼儿被视为是有能力、也拥有权利的。就比如你所提过的，特殊幼儿有特别的权利，例如可以优先排在入学名单的最前面，同时也提供他们所需的支持。那么你对于一般幼儿的印象如何影响你看待身心障碍的幼儿呢？

桑茨尼：赋予差异性本身的价值并尽可能地开发最多的潜力是我们基本的理论取向。每个人都不一样，这么说是十分正面的。我们体会到身心障碍者有其不同之处，但是这只是众多差异中的一项。一旦我们了解了我们的差异时，我们逐渐认识自己是谁而别人又是谁，哪些事情是独一无二的，而哪些事情又是相同的呢。通过想法的冲突，我们和他人比较出相同相异处，在认知上达到某种平衡状态，而逐渐综合为对自我的定位，借由许多方式来自我观照，都可以建构出自我的形象。

这就是我们的教育取向，当幼儿描述自己并且讨论彼此的差异之处时，他们便建立了对自己与对其他人的概念。届时，幼儿告知自己是谁或像什么，他们讨论却也辩驳。我们相信在这种方式下，幼儿对差异能够发展出真正的认知与了解，并以认识自己与他人为基础来建构自我概念。

自我概念完全建立在与他人的关系上。与他人产生关系的同时，幼儿内心便有自

己的影像，这将建立幼儿与同伴间和与成人间的真实关系。与特殊幼儿相处时，很重要的一点是判定谁应该是他们生活中重要的成人与同伴，这个人可以与他们长时间地相处在一起，形成动力并维系关系。我们用这种方式去协助特殊幼儿建立关系，尤其是当这些特殊幼儿刚进来时，我们也协助他们从他们与父母和家庭的关系中认识自己。

教室的活动大部分以小组分组方式进行，这种小组进行活动的方式使身心障碍幼儿喜欢他们所做的事物，并想再做一次。我们的目标也就是让他们喜欢来学校，并逐渐培养其自主能力。

史密斯：在你们的学校里装置了许多的镜子，以戴安娜学校为例，在广场有一个巨大的，可以走进里面的金字塔型的立体造型镜子，在穿衣间也有镜子，在走道进门的地方也有与幼儿视线一般高度的镜子，有许多放在桌子表面的镜子，在浴室里也有可照前后左右的镜子，还有哈哈镜，甚至在学校外的水泥围墙上也镶嵌着小镜子。

这对我来说也是一个豁然开朗般的行进经验。几个月前，也就在我第一次参观瑞吉欧·艾蜜莉亚之后，我体会到“注视自己的重要性”（我借用“儿童的一百种语言”展览中的一个项目的主题名称）是关于有身体上差异的人的自我形象。在一个很晚的夜里，我独自住进西雅图的一家饭店里，我开始思索反射的形象。当旭日东升时，我用相机拍了几张我自己在镜中闪耀的裸身驼背的样子，当时真是一个情绪宣泄的时刻，也激励我写信给马拉古齐并且开始我的旅程，发掘与了解瑞吉欧·艾蜜莉亚的特殊幼儿的成长。

就自我形象方面来说，你可以说说你对这些镜子的看法，尤其是对那些看起来不一样的幼儿而言。

桑茨尼：镜子是幼儿建立自我定位的一种方法。在社会化的过程中以及游戏的某些部分，我们总是利用镜子，而非用在特殊的治疗或者任何特别设计的方式。借由镜子，我们可以认识对自己的看法以及自己到底是谁。

对幼儿来说，特别当他们穿着戏服时，镜子让他们有实验的机会。幼儿们刚扮演一个新的角色或人物时，在一开始会先稍微进行游戏，但稍后他们自己可以决定什么时候继续进行，什么时候跳出这个角色。这时镜子是一种认识扮演角色的好方法，且当幼儿开始实验他们对于所扮演的新角色或行为的想法时，镜子的功用就更大了。

对某些特殊幼儿来说，要他们看镜中的自己并不容易，他们可能不太能接受他们自己的形象，不过我们也不应该强迫他们接受。但是教师必须多留意，因为从来没有使用

过镜子的幼儿突然间发现他们自己的影像，可能会很兴奋、快乐，甚至停止手边正在玩的游戏，仔细地观察自己的影像，教师应该注意到这一点。据我们的观察，当幼儿开始与他们自己的影像玩在一起时，他们实验、扮鬼脸和研究他们自己的表情，这或许是一种获得能力与学会掌握他们的形象及他们如何看待这形象的方式。当他们与自己的影像玩得很愉快时，他们可能开始喜欢照哈哈镜，但这一切得由幼儿自行决定，而幼儿也应该有许多机会照一般的镜子，看看自己镜中真正的样子。其他时候，镜子也帮助肢体障碍的幼儿不移动身体便能观察其他小朋友。这点很重要，尤其是对那些无法行走的幼儿，他们有时候喜欢从镜子中观察别人，但不希望别人知道。



图 11 - 2　看着外面，和来学校接她回家的父母打招呼

史密斯：就我的了解，你所说的几乎都可以公平地适用在所有幼儿身上，甚至这些对特殊儿童而言是特别重要的。你可以谈谈一般幼儿与他们班上的特殊幼儿相处的情况吗？

桑茨尼：我们观察到幼儿们知道差异的存在，但这不是一个冷落某个人的理由，我们发现幼儿们很聪明地发掘属于自己的方法来给与更多的机会与可能性。他们非常努力地尝试找到和身心障碍幼儿的相处之道，我们相信这得归功于我们重视团队合作，而非个人成就的哲学观。在个人成就与在团体中贡献己力之间，幼儿们一直不断地自我协调。

我们坚决地秉持着一个最基本的价值观，也就是重视所有幼儿的权利，在知识的发展和追求上寻求并组织他们自己的策略。每一个来到这个世界上的个体都具有某些能力，我们的义务也就是找出鼓励这种发展的途径。我们总是提醒自己，特别是对这些年幼的幼儿，我们无法决定或预知他们的潜能。事实上，对这限制的突破很可能就在某个角落，我们不限制可能会出现或以后将发生的事情。

史密斯：这就符合了你们不愿在学前学校与婴幼儿中心使用标准化的测验、评估工具以及评量表的理念。

桑茨尼：我们尝试超越这些医学诊断，超越对缺陷的叙述，仔细观察这些障碍如何影响整个幼儿。我们一直不断地寻找关于幼儿学习策略的蛛丝马迹，也就是我们所说的"儿童的一百种语言"。我们也一直不断地寻找任何可以让幼儿学习的变通之道，有愈多的可能与选择，就愈能从中找到孩子最有效的学习方法，通过富创意的计划，教师提供孩子更多成功的机会。

费列皮尼：教师们需要做许多富想像力的计划，要知道假如设计真正令人感兴趣与令人兴奋的活动，那么其他的幼儿也会参与其中。每个人都能加入项目的设计，我们总是能找到一些适合幼儿的程度，或对他们有意义的事。我的女儿现正就读于小学，但她至今仍津津乐道关于她以前就读戴安娜学校时所参加的那些令人兴奋的项目，这些项目活动让不同程度的幼儿都能加入。我们不去强调最后的成品，而应该着重在参与的过程。

只注意幼儿的精美成果的人，假如在"儿童的一百种语言"展览会这种场合，便无法发觉那些持续不断发生在瑞吉欧学校的美好事物。瑞吉欧的幼儿也不是一直投入这一类高层级的产品制作，他们花大部分的时间在安静和嘈杂的活动中，这些活动就像土壤养分一般但滋养特别的项目，提供机会让所有幼儿进行实验与探索。

史密斯：你能讨论一下在与幼儿相处的时候，如何处理他们的情感表达问题？

桑茨尼：我们花了很多心力照顾所有幼儿的感觉，特别是特殊幼儿，我们必须给他

们机会表达自己的感情,同时也注重帮助他们学会表达情感的方法。有时候,人们太重视认知的技巧却忽略了幼儿的感觉,感觉对每个人都是重要的,幼儿对他人表现的善良心与敏感度,我们有必要支持。

有时候,我们发现某位特殊幼儿看起来似乎不快乐,这也许感染了来自家庭的不快乐。例如,家长对于幼儿的情况感到伤心,此时,我们可能决定介绍家长一些援助与治疗的方法,特别是对状况属于长期性的幼儿。一旦家庭面临情况的发生,事情的严重性可能让人手足无措。

费列皮尼:你看见那位小女孩吗?(一位幼儿闲逛时经过,停下来玩挂在墙上的几个玩具)当露西亚(注)去年来这里时,她被诊断为有精神方面的问题,她曾经有过多次可怕的发怒情形,她的行为真的很难控制。健康机构指派一位心理学家来协助我们为她规划课程,我们的心理学家兼教学协同研究人员依凡娜,也与她的父母和职员共同处理这件事,在最早的几个月里,班级中还加入一位额外的教师。现在,露西亚在学校适应的情况相当好,虽然她的家庭生活仍然很艰苦。

史密斯:我今天观察了露西亚一整天,依据我的观察,在加拿大或者在美国,她的某些行为可能会被视为"自闭"。

费列皮尼:也许是,但是我们也谨慎有效地找到了处理她的行为的方法。戴安娜学校的同事们现在很高兴露西亚可以和朋友共同加入活动,并成功地表达出她的感觉。我们不愿意将注意力集中在某些症状、病因以及被贴上的标签上,而我们也相信我们对有特殊需求的幼儿的原则,有助于增加所有幼儿的正面经验。

史密斯:几年前我参观这里的时候,曾经在戴安娜学校看见一位名叫安东尼拉的脑性麻痹孩子,你知道这个孩子的近况如何吗?

费列皮尼:安东尼拉这个孩子与我们在戴安娜学校相处 3 年,我们从她的身上学到,从一活动中获得的技巧,可以用来协助幼儿熟悉另外一个活动。例如,安东尼拉几乎没有肌肉控制的能力,但是我们注意到她玩电脑与粘土的兴趣。持续玩粘土几个月后,她开始知道空间的概念:上、下、左、右。这个发展帮助她认识并学习字母的形状——学习读写的重要关键。在校园内走动与上洗手间时,她也需要别人的协助。在

注:所有幼儿的姓名皆用假名。

教师们、依凡娜和我等人的教案设计会议后，便由教师来执行。安东尼拉是一位很安静的小女孩，但别的小朋友喜欢带她出去，绕着操场到处跑。现在她在小学适应得非常好，她利用电脑与人沟通和完成学校功课。

史密斯：斯特拉是另一位目前就读于戴安娜学校的特殊幼儿，你可以告诉我们一些关于她的情况吗？

费列皮尼：斯特拉两年前进来，当时她只有3岁大。教师对于她的家庭知道得很清楚，因为她的姊姊才从戴安娜学校毕业。在她3岁之前，斯特拉完全由家里照顾，她母亲辞去工作，而她的父亲则兼一份额外的工作，所以她的母亲可以全心全意地待在家里照顾她。当初她的父母要让斯特拉就读，心里有些矛盾，因为他们无法肯定其他人是否知道如何照顾他们的孩子，这位母亲非常保护她的小孩。

当健康机构的官员开始和斯特拉的父母讨论让她入学就读的事情时，她的母亲常打电话给桑茨尼，且一而再、再而三地询问我们许多问题，她希望别人能向她保证，假使她的孩子在学校不快乐，那她将把孩子带回家自己照顾。正因为排队入学名单很长，她这么做有其合理的考量。

史密斯：当斯特拉开始学校的生活时，你当时的经验是怎么样的？

桑茨尼：当时我们了解斯特拉的父母并没有被说服上学对斯特拉来说是个好主意，而事实上，我们也不肯定情况将会如何进展。我们很开放地回答斯特拉父母的问题，但是我们也要他们信任我们，我们知道我们该做什么。

斯特拉的妈妈告诉我们："我不知道她在学校做什么，因为在家时她几乎整个上午都在睡觉。"我们向她解释，我们不会强迫斯特拉不睡，不过我们会试试看是否能协助她更清醒些。事实上，自从斯特拉进入学校之后，她从来没有在这里睡一整个上午。

所以有了这些初次的挑战与经验后，斯特拉的家人开始了解到她事实上比他们之前所想的更有潜力。的确，在这个特殊的案例中，这位幼儿的家庭一直不肯接受医生的诊断，他们相信斯特拉有一天醒来便会像其他幼儿一样，家长甚至曾经因为斯特拉的医学诊断，不断地与健康机构抗争。

我们所有学校哲学理念的一部分，即身为教育工作者，我们想要建立我们自己对于幼儿的认识，我们从我们的角度去看待幼儿，并从一大群幼儿当中去观察某位小朋友。我们从医学的体系中，划分出我们的专业角色。与家长的多次会议中，我们不断地询问家长许多问题，巨细靡遗地了解他们如何与幼儿相处、对幼儿做了什么，以及幼儿所表

现的一切。

我们也清楚地让斯特拉的家长知道，我们对于他们的想法非常感兴趣，我们不希望我们所做的会成为他们所需面对的另一个问题，我们想从他们的身上学习他们的经验。当我们从斯特拉的父母那里获得愈多，我们愈倾向于这样一个假设：也就是斯特拉的家庭一直期待着一个可以改变斯特拉的奇迹出现，但是他们却没有时常密集地与她产生互动。

我们最后的结论是我们需要与斯特拉的父母建立一个共识，我们拟定一套关于如何进行与处理事情的共同想法。然而，由于学校有更多的设施以进行专为她的课程设计，我们必须发展出假设与计划，去年我们所做的也都朝着这个目标前进。

我们的第一个目标也就是引起她的注意力，她似乎一直都不是很清醒。第二个目标就是与她建立某些特殊的关系，所以我们挑选了朱丽叶这位极资深与极具经验的老师来与斯特拉建立最重要的关系。

一开始，斯特拉很容易疲倦，她并非真的缺乏能力，但是她不常让身体动一动。我们认为或许她不知道如何活动她的身体，我们认为也许她可以学习如何更有效地控制她的身体，同时，她的脸部表情也从来没变。

我们决定要去建立一个可以对她的任何一点点的尝试作出回应的环境。我们组织了所需的情境，开始建立稳定性与规律性。起先，她只和朱丽叶老师在一起，朱丽叶只是轻声地对她说话，然后带她到教室里和小朋友打招呼，斯特拉不喜欢吵闹声，所以我们就避免她受到干扰。接着，开始让她待在一个安静的地方，每次只有一位小朋友在场，朱丽叶老师就坐在斯特拉的正前面，试用各种不同的方法与她沟通，包括所有形式的刺激——听觉、触觉、视觉与语言。在对她说话的时候，朱丽叶老师不断地使用肢体动作与情绪向她描述发生在周遭的事物。我们发觉我们必须试着让斯特拉感受到周遭所发生的事物，我们也要她试着做一些事。我们要她学会了解期望，学习做事，了解并预测不同时间将会发生的事情，我们要激起她的意愿。

耐心等待、观望以及回应的过程最后终于成功了。半个学年过去后，斯特拉已经与一小群的幼儿们在浴室里玩水了。她现在还是很喜欢玩水，不过，哪位小朋友不爱玩水呢？接着她也逐渐开始玩沙，我们注意到斯特拉对游戏的兴致更强烈，她的注意力也能持续较久。从此她开始参加全班性的聚会，而且她也开始在桌子前唱歌与游戏。

今年，她已经可以站立了，直立的姿势让她可以更为清醒，虽然在集中与注意力方

面仍有些问题。

在家里，斯特拉的家人发现她的注意力有进步，他们最近已经决定带她去看另一位处理特殊幼儿的专科医生，现在斯特拉的家人渐渐能够接受斯特拉真的有某些特殊的问题。

史密斯：帕尔沙你是位特教教师，你受委托来这里进行访视，有机会观察到斯特拉的行为。在你的观察中，斯特拉如何受到其他幼儿的接纳？

帕尔沙：我是作为一名代表来参观学校的，在我第一次进入戴安娜学校时，我注意到斯特拉这位很虚弱的脑性麻痹患者，斯特拉正坐在一位年轻妇女的膝上，而这位女士就坐在**广场**的长凳上。这位女士轻抚着这个小朋友，就像是母亲对待着最心爱的宝贝。我亲眼目睹了这个情景——一位母亲要将她的孩子留在学校，母亲临走前还希望多陪孩子一会儿。或许，这是一位母亲带着她的孩子来看看这个他们将来想申请就读的学校。

后来我进入**工作坊**，在那里维·维奇(**驻校艺术教师**)向我做一个简短的介绍，半个小时之后，我们有自由活动时间单独进行教室观察。维事先告知我在 4 岁幼儿的班级里有一位有“特殊权利”的幼儿，我心里在想是不是那一位脑性麻痹的小女孩呢？她现在到哪里去了？不在**广场**也不在教室里。

由于我是惟一代表特教教师来参观的，他们知道我的兴趣，便立刻带我去看另外一位 3 岁大的特殊幼儿，我当时正怀疑为何维没有提到这个孩子。我同他们前往，看见一个精力充沛的 3 岁男孩正很高兴地与他的同伴一起玩耍。这位小男孩失去了右手臂的前半段，应该是手肘的地方多了一块突出的部分，在美国，这位小男孩一定被视为肢体障碍的孩子。然而实际上，我们发现他在与同伴游戏的过程中，并没有任何困难，而且也不需要特别的协助。事实证明，这位小男孩并没有被认为是具有特殊权利的幼儿。

我继续找寻斯特拉。拐过 4 岁幼儿浴室角落，看见斯特拉坐在一个小木椅上，前面摆着一缸子的水和玩具，她就是整个活动的中心，周围有 4 位幼儿泼着水，吹着泡泡，很快乐地嬉笑着。先前我在**广场**看见与她坐在一起的女士也在当中，我才知道她是老师，而不是斯特拉的母亲。这位老师正与这 5 位游戏中的幼儿进行互动。

很快地，教室的门打开了，所有活蹦乱跳的幼儿们一窝蜂地跑到户外玩耍。这位教师把斯特拉移到一面镜子的前面，她拿了一条颜色鲜艳的围巾围在斯特拉的肩上，然后开始帮斯特拉梳头。这个互动具有十分正面的意义，但是我心想他们是否不让斯特拉

参加户外的游戏。几分钟之后，教师把斯特拉抱到推车里，接着把她推到出口，经过门口的时候，遇到两位小朋友，其中一位将整束的黄色小花送给老师，而另外一位则把她的花放在斯特拉的大腿上。然后这两位小朋友便帮老师把斯特拉的推车一起推到玩沙的桌子那里去了。

到了那里，教师将斯特拉抱下推车，让她靠着桌子坐着，教师就在斯特拉的身后给她额外的支持。幼儿们忙着用沙盖一个城堡，所有人都很认真地工作，有人用桶子装沙、再把沙子倒出来盖城堡。因为每个人都忙着玩沙，以至于过了几秒钟后，才有人注意到斯特拉的头失去了控制，整个脸趴在她的沙堡中，慢慢地，她自己把头抬起来，脸上都是沙，但是她的脸上却出现了灿烂的笑，同学们都哈哈地笑着。老师轻轻地拂掉她脸上的沙子时，一位小朋友赶紧去拿毛巾，每个人快乐地笑着，又开始尽情地玩沙了。

我的观察结论是，尽管斯特拉无法说话也没有行动能力，但是她也完全参与了一上午的活动。我看见她与就读于戴安娜学校的任何一位健壮的、有能力的幼儿一样，有权进入高品质的幼儿教育课程，与教师们和同伴一起建立与满足人际关系。我没有看见他们使用特殊的设备，也没有笨重的轮椅或固定用的椅子，这些是影响与他人互动的硬件障碍。相反的，斯特拉与其他幼儿在一种自然的情境下相处在一起，如同马拉古齐所提出的教师的一贯目标：营造一个和谐的学校。

史密斯：最后，我以一位叫做卡尔洛·维可尼(Carlo Vacconi)的家长，在市政府出版的报告结论部分(Coordinamento pedagogico didattico nidi e scuole comunali dell'infanzia，市立学校育儿教学实务与教育学的协调，1993)所提出的想法作总结。这份报告记录了一场进行数月之久的市民研讨会，与会的人士包括家长团体、教师、职员、行政人员和政府官员，大家共聚一堂讨论并辩论与瑞吉欧·艾蜜莉亚市身心障碍者可获学前至成人阶段教育有关的主题。

维可尼先生的报告里(p. 32—41)“显示了对身心障碍儿家庭需面对的事情，以及工作人员在环境中发现自我的一种反省”，他觉得这些问题是很急迫的：虽然相关机构有许多时间可以“思考、反省、规划课程、再修正、再组织等等，但这些有身心障碍孩子的家庭却没有时间等待”。理想与实际之间存在着一个很大的鸿沟，体系的“组成确保了自己的生存。明天，它应该组织以保证提供给全市民最好的服务……尤其是所有有身心障碍幼儿的家庭”。

有几件事情值得检讨：

首先就是接受身心障碍的孩子作为家庭中的一分子，这关系到一段很长的过程，从出生开始一直到障碍或缺陷成为家庭生活的一部分，所以，不像戏剧一般，这些家庭也能和其他家庭一样追求幸福。假使整个社区、全市不断地产生阻碍，这类积极的作法无法出现。天底下有许多种类的阻碍产生，孤立这种家庭却是一种特别的阻碍。家庭如果被封锁在自己的世界里，这代表着对我们全体、整个市镇的一种击败。

他继续指出，关于整合，原则与实施方面也有一个很大的距离。他说："我们都想过成立一个经得起考验的机构，依照市民的不同需求来组织，这是一个梦想吗？一个乌托邦吗？没有梦想与乌托邦，那么'新的事物'就无法被发明创造。在这个领域里，我们有急迫的需求去创造。"最后，他的第三个感想是有关不同服务相互沟通的需要。"要有勇气去打破成规"，他的结论是，"家庭在健康与孩子的教育上，必须被赋予一个积极的、众所皆知的角色"。

参考书目

Coordinamento pedagogico didattico nidi e scuole comunali dell'infanzia [Pedagogical team, infant-toddler center, and preprimary municipal schools]. (1993). *Quaderni Reggiani: I bambini disabili*. Reggio Emilia, Italy: Assessorato Istruzione del Comune di Reggio Emilia.

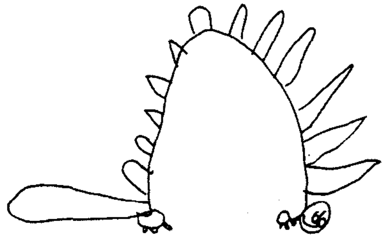
Berrigan, C. (1994-1995). *Schools in Italy: A national policy made actual*. Syracuse, NY: Syracuse University, Center on Human Policy.

Cecchini, M., & McCleary, I. D. (1985, Summer). Preschool handicapped in Italy: A research-based developmental model. *Journal of the Division for Early Childhood*, 254-265.

Mallory, B. L., & New, R. S. (1994). Social constructivist theory and principles of inclusion: Challenges for early childhood special education. *The Journal of Special Education*, 28(3), 322-337.

McCleary, I. D. (1985, Summer). Overview, Italy. *Journal of the Division for Early Childhood*, 203.

Robins, K. (1985, Summer). Italian preschool education and integration of handicapped children: A response to Cecchini and McCleary. *Journal of the Division for Early Childhood*, 266-271.



《恐龙》

安娜·法兰克学校幼儿的作品

第 12 章

瑞吉欧·艾蜜莉亚的课程发展：有关“恐龙”的长期项目课程

巴吉·蓝金

保罗(5 岁 8 个月大)：恐龙很巨大……

费德里克(6 足岁大)：几乎就像我们把小蚂蚁给踩扁。

保罗：而且恐龙会把我们踩扁！

这是保罗与费德里克两位小朋友之间对话的片段，这一对话出自瑞吉欧·艾蜜莉亚学校的“恐龙”项目中。本章将详细描述“恐龙”项目的全貌，这个方案从 1990 年的 2 月中旬进行到 6 月，持续进行了超过 4 个月的时间(共分 44 个部分)。在这所专门招收 3 至 6 岁幼儿的安娜·法兰克学校里，有一群 5 岁至 6 岁幼儿参与此项目，该校的**驻校艺术教师**罗贝塔·巴多迭担任指导人员。当我用录音带、幻灯片及录影带记录下罗贝塔和我自己的经验时，我的角色也由观察者逐渐变成参与者。罗贝塔将利用这些记录与幼儿、教师、家长以及社区的民众一起进行。这些记录不但使我更深入地了解瑞吉欧的教育取向，并可借此与美国观众交流(Rankin, 1992, 1996)。

我在瑞吉欧·艾蜜莉亚待了一学年的大部分时间,从1989年10月到1990年6月的9个月期间,我完成我的观察并成为这个项目的参与者之一;不仅观察与参与这个项目,也参与观察安娜·法兰克学校周遭的社会系统、市立的幼儿教育体系,以及整个城市。

项目的开始

我在1982年第一次听到瑞吉欧·艾蜜莉亚,当时我正在意大利进行有关意大利幼儿教育政策的研究论文(Certificate of Advanced Graduate Studies, CASS)。由于惊叹它复杂精细的哲学理念、充满艺术气息的环境、合作的精神、对冲突的容忍度以及理论与实务的整合,在后来的7年时间,我继续带着对它丝毫不减的兴趣,在美国进行我的工作与研究。1989年,我决定回到瑞吉欧进行有关课程发展的博士论文。

在前几个月的探索调查后,我决定对特定项目作研究。这个决定获得瑞吉欧行政单位的支持,于是我在2月中旬开始与罗贝塔·巴多迭一块共事。她正好要与孩子进行一个新的项目,就很大方地让我参与,同时也接受我所有的问题、意见、拍照、录音及录影,甚至邀请我主动参与;对于我的问题与意见,她都视为她个人专业成长的良好启发。

在瑞吉欧·艾蜜莉亚,所有我所接触到的教育工作者,在他们的身上都可以看见这种开放的心胸,这是他们团结合作指导哲学付诸实行的一个实例。卡利娜·里那第,这位安娜·法兰克学校的**教学协同研究人员**,她是这个态度的最佳典范。在许多方面,所有的教师们和职员透露出他们向我学习的兴趣——一个来自于不同文化背景的人,也与他们的经验有所不同——正如他们希望从所有参观他们学校的人中学到某些事情一样。

那么,在一种文化、教育体系和现行政策截然不同的情况下,美国的教育工作者又可以从我对瑞吉欧·艾蜜莉亚项目观察报告中学到什么呢?在美国地区,许多第一次接触到瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向的人,都会询问许多大大小小的问题:瑞吉欧教育取向与“进步主义教育”和“开放教育”有何不同?尤其当这两种运动已成为美国教育经验中的主要势力,瑞吉欧的教育取向又如何与美国幼教协会所提出的标准“适性发展”

(developmentally appropriate practice)隐含的意义相互比较？瑞吉欧的"**企划**"(详见本书第五章)与美国教育工作者尝试实施的"项目取向"(the project approach)又如何相互比较？更明确的,在引导幼儿学习中,教师扮演何种角色？教师必须指导到什么程度和组织幼儿的活动？所有的问题在这本书里都很深入地进行了考虑。然而,本章所呈现的是惟一针对特定项目长期的实际观察结果,目的在提供读者资讯,以协助读者对上述重要问题作个人的结论。

"恐龙"项目就像瑞吉欧的任一其他项目一样,有其独特的动向与程序。在瑞吉欧·艾蜜莉亚或其他地方,一个项目是无法被完整复制的。罗贝塔对项目的许多决定,都是以这些与她一起共事的幼儿们的喜好、能力和每日所发生的情况为基础的。因此,这份报告不应该被作为一种提供拷贝的模式,而是一种过程的叙述,表现也可应用在其他情境的基本原则,特别是**互助合作**(reciprocity)的原则。这种原则包含教师和学习者相互沟通、关怀与控制的循环路径,表现教育过程中相互引导的过程(详见第三章)。瑞吉欧·艾蜜莉亚教育工作者曾用一个"丢球"的比喻来描述这种互助合作的感觉(详见第十章)。就像费列皮列在 1990 年对美国幼教协会所发表的一场演讲中所说的:

> 我们对儿童的期望必须具有弹性且多变,我们也必须和孩童一样,能够感受到惊奇与欢乐。我们必须能够接住孩子丢给我们的球,并以一种让孩子想继续与我们玩、进行时有可能渐渐发展出其他游戏的方式,把球抛回给孩子。

成人参与"恐龙"项目时,也应该以这种"丢球"的方式来进行。

项目的进行

最初的情境

在意大利,也像在美国地区一样,恐龙的形象到处都是。小朋友通过书籍、电影、电视和玩具参与恐龙文化,这些如此庞大、有力,且具攻击性的恐龙常会令他们感觉到新奇与刺激,同时也产生惧怕与担心。

瑞吉欧的幼儿也像其他地方的小朋友一样，喜欢从家里带些东西来学校。1989 年秋天刚开学的时候，安娜·法兰克学校的教师们注意到这些五六岁大的孩子带了许多恐龙玩具来学校，而他们之间玩的也经常自然而然地变成关于恐龙的游戏。教师记下笔记，发现幼儿对于恐龙的兴趣可作为认识他们很好的机会。在遵照互助合作的原则下，教师们决定开始与孩子进行深入的恐龙研究。

正如瑞吉欧·艾蜜莉亚的传统，这个项目由一小组的幼儿，而非全班来进行。瑞吉欧的教育工作者(详见本书第三章与第五章)相信小组运作能够带动最密集的学习与意见交流；加上系统性的轮替(每位幼儿一年中至少有一次的项目经验)，在几个关键时刻，进行项目的小组与全班进行互动(分享知识与意见)，加上成人——家长、教师、**驻校艺术教师**以及**教学协同研究人员**之间的共同合作(共同处理所产生的复杂性与问题，并共同从中获益)。在此"恐龙"项目里，大人决定与对恐龙较感兴趣的幼儿一起进行，这些幼儿代表班上的认知和语言成熟度，而且参与的幼儿中，男女各半。

另外一个瑞吉欧的惯例是在学生尚未正式地开始进行项目之前，成人会先开会讨论各式各样的可能性、假设和项目可能进行的潜在方向，这点是很重要的。1990 年 4 月 20 日，卡利娜·里那第在与罗贝塔和我三人之间的会议中说：

> 假如成人已经想到 1000 种假设，那么我们很容易接受出现 1001 种甚至是 2000 种假设的事实。当成人自己曾经想过许多可能性时，会持开放的角度去面对新的想法，也比较容易接受未知的事物。只持有一个假设会导致成人将全部的注意力集中在该问题上。

同样的，在和幼儿一起进行项目之前，罗贝塔与卡利娜两人会先脑力激荡，讨论出许多可能性与发展的方向。他们也会创造一些启发性的问题，用在和幼儿们的第一次讨论中，以为项目的开始，同时也借以评估幼儿们对恐龙的演进、生理习性、行为与生活习惯等初步的认识程度。此时成人已从幼儿身上得到恐龙研究的灵感，接下来的步骤也就是如何把这些想法还给幼儿，鼓励幼儿产生观察、问题、建议与假设，并设定项目的初步方向。

在整个项目过程中，成人间不断地合作对项目的进行具有关键性影响。以这个案例来看，参与这个项目的主要成人分别是罗贝塔——安娜·法兰克学校的**驻校艺术教**

师、卡利娜——**教学协同研究人员**，同时也与服务于数所学前学校，与婴幼儿中心的成员共事（在其他许多项目中，班级教师也担任领导的角色，例如在本书第十三章里所提到的"跳远"项目）。我们 3 人经常以不同的方式协商开会讨论，会议的方式如事先约定日期，或经常利用电话与卡利娜讨论项目的各项层面。当卡利娜有其他的任务而到学校时，我们也会利用时间私下聊聊。罗贝塔与我则不断地相互确定进度——不管是在活动之前、活动期间或者事后。罗贝塔也经常与另外两位带 5～6 岁班级的教师进行讨论，让他们知道并且参与整个过程。

开始

任何项目进行的第一步都是很重要的一步：设立目标同时评估幼儿与项目相关的知识和兴趣。成人必须协助幼儿设立一个适当的情境，在此情境中幼儿们寻求他们可自己探索的问题。这个目标也就在协助个人以及小组整体进行知识的建构与共同建构。因此，取代回应成人认为有趣的问题的方式是：幼儿从一开始便参与问题的探索。

项目的第一步也包括小组成员小社区的建立，尤其强调团体学习，并发展出对"我们"一词的认同。瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育工作者使用"Io chi siamo(我就是我们)"这个词，代表在"我们"共同分享中，每个人皆可提出最好的想法，提升加强团队间意见交流，并刺激新奇或出乎意料的事情发生，而这些是无法靠个人力量独自完成的一种理念。在过程中，教师的角色便是激励每位幼儿竭尽所能地投入小组的探索过程，从"项目为整个小组所拥有"的前提出发，进而发展：每位幼儿都是项目的一部分，重要的一部分，但也仅是一部分。瑞吉欧的教师们相信每位幼儿从一出生，便带着对"我们"的真实认同感，这份认同感在学校生活的所有活动中，皆受到重视与鼓励。在这种理念之下，项目的主题或内容是什么，就不如幼儿与其他人一起成长、思考、感觉和工作的过程那么重要了。

"恐龙"项目刚开始时，第一次大约有一半左右的 5～6 岁幼儿一起聚集在**工作坊**，罗贝塔为建立"我就是我们"的认同感，向幼儿们解说将进行的"恐龙"项目，她鼓励所有的孩子能够全力以赴，同时说明他们有特别的机会一同共事。她以图表的制作开始，接着是文字上的探索，幼儿们围着一张大圆桌，开始画出各式各样的恐龙——任何他们喜欢的样子。孩子们看着彼此所画的恐龙，大家纷纷议论彼此的图画，这时，许多好主意就这么慢慢衍生出来了。其中一位幼儿把他所画的恐龙涂改了好几次，正因为他的朋

友们对他的建议或提出的问题,例如一位幼儿告诉他:"喔,那不是恐龙啦,恐龙应该有四只脚!"

完成画作后,罗贝塔单独与每一位小朋友谈论他们的作品,然后,她集合幼儿们进行小组讨论,并且询问一连串开放性的问题,鼓励幼儿们彼此讨论。恐龙住在哪里? 恐龙吃什么? 恐龙如何照顾它们的小宝宝? 恐龙小宝宝如何诞生? 现在恐龙还活着吗? 公恐龙与母恐龙之间有什么不同? 这些问题其实都是幼儿先前的游戏中提出的问题及看法,部分是成人所收集的问题,都引起了幼儿们极大的兴致与回应。

幼儿之间想法的讨论,在未来的时机里,成为成人还给幼儿活动或对话的催化剂,游戏因此而扩展了。这个关键性的过程因以录音方式记录下关于项目的重要对话而变得容易些(这在瑞吉欧是很平常的),Reberta 在家进行录音带的誊写工作,打字部分则由家长义工来协助。也因为这样,我们可对于幼儿说过和未说的部分,什么话题引起幼儿最大的兴趣,幼儿之间如何互动等等,加以深入研究和检讨(附加说明一点,不同的学校和不同的情况下,誊写的过程可能由不同的人来进行)。

恐龙小组中的男孩,尤其是其中 3 位的恐龙知识特别丰富,可让大家受益不少,以下节录自他们之间的讨论:

费德里克:世界上再也没有恐龙了,……因为在所有的动物诞生之前,就已经有恐龙了;因此恐龙有两种……

弗朗西斯卡:但是恐龙全都死光了,他们把恐龙杀光而且把它们全都埋起来。

米歇尔:不对,他们没有杀死它们,它们自己死掉的。

法比奥:那不是真的(对于"恐龙被杀光"这个说法),因为谁会杀恐龙呢? 原始人在恐龙之后才出现的,不是在恐龙时代出现的。电视上的卡通有恐龙和原始人同时出现,但是在恐龙时代他们不是真的原始人,原始人出现在恐龙之后。

弗朗西斯卡:恐龙死掉时,人类才出现的。

法比奥:有恐龙的时候,只有小动物,恐龙消失后,都是小昆虫。它们变得很大,有的变成猴子,还有的变成别的动物……但是没有变成现在的大象。

对话中弗朗西斯卡的说法——"他们把恐龙全都埋起来"被 3 位小男孩攻击,针对

这个主题,这 3 位男孩认为自己比她有更多的资讯与信心。他们彼此之间也有共识,这也就是认知冲突中一方强势主导的例子。

图片式的调查研究在男孩女孩之间也引起不同的思考方式,瑞吉欧的教师们已注意到男孩女孩以不同的方式着手进行,教师们想更深入了解男孩女孩之间的差异性。男孩们对于恐龙的主题有比较正确的认知,几位男孩把小恐龙画在另一只恐龙的肚子里以代表母恐龙,而女孩则画有长头发等装饰物来代表母恐龙,小恐龙则画在恐龙妈妈的身边。

隔天是星期四,也是恐龙探索的第二天,有关恐龙的讨论与绘画都没有第一天来得热烈与丰富。事后,教师决定先等几天再继续,评估幼儿是否真的有足够的兴趣进行长期性的项目,这类的项目需要幼儿们强烈的求知欲才能维持下去。

然而,第二天兴趣降低的另一个因素可能来自于成人使用的方式,协助小组重新开始,或持续第一天与隔天之间的讨论,是一项重要且需要花巧思的事情。我们原先计划在第二天介绍的其实和第一天大同小异,但如果我们第一天只着重于让幼儿极感兴趣的一两个主题上,或许效果更佳。例如恐龙生存的年代、恐龙的体积、恐龙的起源与消失或雌雄恐龙之间的差异等等。无论如何,我们和幼儿在下个星期一见面时,鼓励他们利用粘土制作恐龙,此时他们的兴致又再次升高了。

这些初步的探索显示出幼儿对于恐龙主题的兴致高昂,有些部分反映在罗贝塔对他们所提出的问题。不管怎么说,幼儿对某些问题和意见交流的专注程度,代表他们真正的好奇心和共同合作建构知识的能力。

在整个项目中,成人在许多方面都使用幼儿的谈话录音记录,以幼儿某段特定的对话为参考与幼儿讨论,他们也在与家长之间讨论时引用幼儿的话,更用大字报的方式呈现在学校整体的展览中,幼儿的意见尤其受到重视,这是幼儿、教师和家长们都知道的。正如罗贝塔所说(在 1991 年 5 月 9 日担任正式代表,对一个瑞典的代表团所说的):

> 我们相信,成人的投入对幼儿的知识建构是一项决定性的贡献,不单是因为成人认同幼儿的知识与好奇心,同时也因为成人以支持与建议来显示对幼儿探索的重视。

对更多讯息的需求

恐龙小组对更多讯息的需求是明显的。隔天，罗贝塔发起一项讨论，问幼儿们从哪里可以获得更多关于恐龙的讯息或资料。这项讨论引发了幼儿对想起可能来源的兴奋之情：电视、电影、商店、杂志、报纸、家里和图书馆的书籍、哥哥姐姐以及其他的亲戚。小朋友喊道："我爷爷知道恐龙的事情！""我姐姐也知道！""我哥哥！""我叔叔！""我的表哥也知道，因为他在上学！"

幼儿们隔天到当地图书馆找到很多书籍，他们在图书馆查资料也借书回学校。这些资料长期摆在**工作坊**里（项目进行的地方），让幼儿随时浏览或查阅特别的资料，幼儿们私底下或小组共同行动时都很喜欢这些书籍，他们常拿自己所画的图与书上的作比较。当他们想到某些问题时，他们经常从书中找答案，以弄清楚他们的疑问。

孩子也邀请亲朋好友来学校一起分享他们所学，他们很热烈地书写邀请信。这封邀请函由恐龙小组全体幼儿共同完成，当罗贝塔记录邀请函的目的时，每位小朋友都提出他们的意见，然后，两位幼儿一组轮流依照罗贝塔的范例，完成所有的邀请函，其他小朋友则负责写信封上的地址、完成附在邀请函上的图画，及制作欢迎的海报。之后的几个星期，学校热烈欢迎这些访客，一位父亲、一位奶奶和一位在当地自然科学有关单位工作的专家，其中有两位也是毕业于安娜·法兰克学校的学生，带来他们三年级恐龙研究的相关笔记和热忱。幼儿们事先对每一位访客准备要问的问题，所以每位幼儿都有一个特别的问题可以发问。这次的讨论对所有的参与者来说收获很多，特别对那些有亲友来访的幼儿来说更具意义。

在这一段期间，孩子也用粘土、水彩或蜡笔制作恐龙，男孩女孩创作间的差异再次出现，正如在早先的图画里，女孩比男孩使用了更多的装饰与细节。四个小男孩共同制作了一个大型的粘土恐龙，这个共同合作的活动引起了酝酿制作一个真正大型恐龙的讨论。幼儿们随后将恐龙的样子投射在墙上，进行影子游戏，由这种方式他们有机会亲身经历一个真正大型的恐龙。

如何制作大恐龙

此时，许多主题皆引发小组幼儿的兴趣，包括恐龙的尺寸、生理特征、起源和消失、生活习性、公母恐龙之间的差异以及小恐龙如何成长等等。有关恐龙尺寸和特征的相

关主题则不断成为讨论的重点。

沿着这项主题,罗贝塔询问孩子用什么来建立一只真正大的恐龙,这引发了十分热烈的讨论,大家对于材料与技巧的使用有许多想法与许多不同的建议。讨论过程中,出现了一个重点:有必要决定制作哪一种恐龙。

弗朗西斯卡:我们得想想我们要做……哪一种恐龙!

罗贝塔:对啊!我们知道许多不同的恐龙,第一件事便是先了解我们要做哪一种恐龙。为什么你觉得这很重要呢?

弗朗西斯卡:不决定的话,我们得做出每一种恐龙。

朱丽叶:我们要先决定做什么样的恐龙,要说"做这种恐龙吧!做这种恐龙吧!"

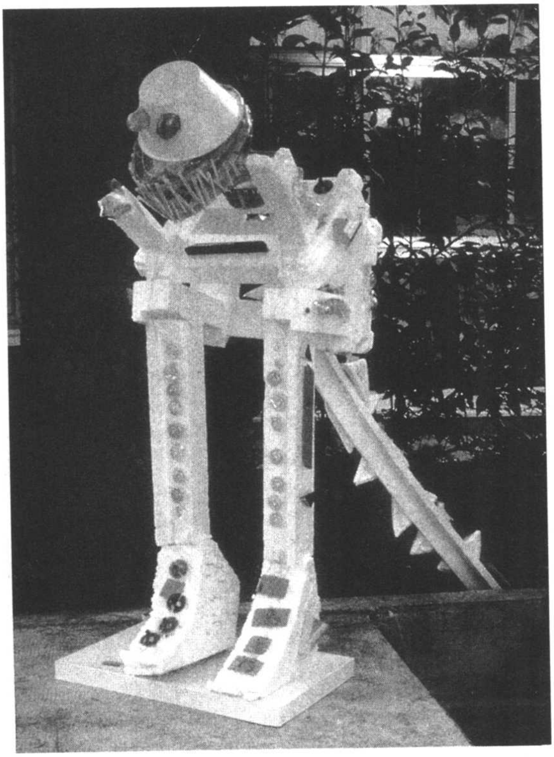


图 12-1　4 位女孩利用泡沫塑料,一同完成制作雷克斯暴龙

经过许多次的辩论后，幼儿们决定投票表决，最后雷克斯暴龙险胜。隔天针对材料的选择和使用又引发更多的讨论，幼儿们自己着手进行工作，并主动分组，4 位女孩一组，4 位男孩一组，我们再次发现不同性别间的差异。

女孩组：小女孩们很快地选择参阅一本书，轻易地从中挑选出一只雷克斯暴龙，然后开始寻找建构的材料。她们先寻找可以做为装饰部分的材料，罗贝塔提醒她们后，她们才开始并找出较大的材料来制作恐龙的身躯。罗贝塔拿了一个梯子来，鼓励这些小女孩用这把梯子，找出置放在工作坊里架子高处上的大型材料。

小女孩选择用塑料泡沫来制作恐龙，这种材质容易用来制作成恐龙身躯各部分的不同尺寸和形状，女孩这一组只在特殊情况下求助罗贝塔；罗贝塔协助一些小女孩无法自己完成的事，例如如何使用铁丝把保丽龙固定住。一个成功的、立体的、大约 4 英尺高、有一大堆装饰品的雷克斯暴龙在 4 个女孩的友情支持下顺利完成。

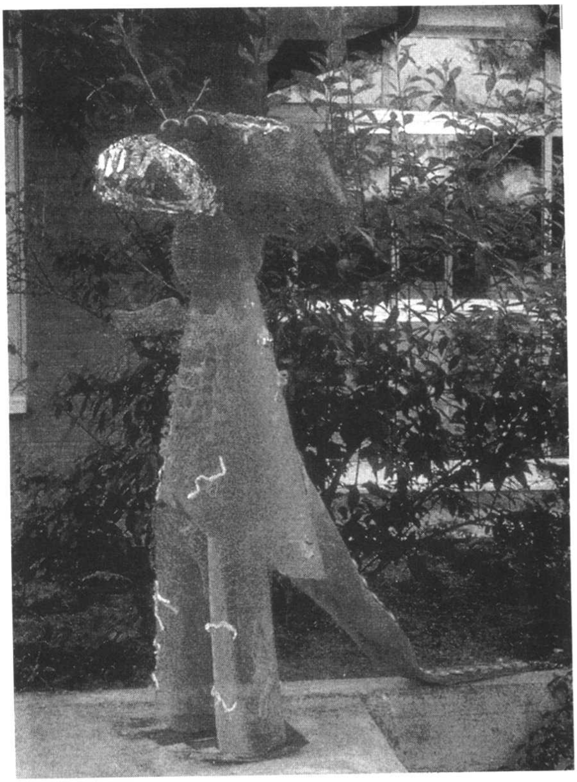


图 12-2　4 位男孩选择铁丝与金属来制作恐龙，材料的难度使得制作非常困难，但是最后的成果却令人满意

男孩组：这 4 位男孩，相反的，遭遇到一些困难。在一开始时，每位男孩都参考不同的恐龙书籍，这么一来，男孩组比女孩组浪费更多的时间在决定恐龙的样子。接着他们决定用铁丝和不同的金属来制作恐龙，或许铁丝的刚硬对他们来说代表了雷克斯暴龙的粗犷与尖锐，不管怎么说，他们选用的材料难度很高。在制作的许多步骤里，男孩组都必须求助于罗贝塔的协助，因此他们的进度明显落后。而女孩组完成后似乎忘记还有其他人在教室里工作着，男孩组因而受到许多干扰，好几次更因为看到女孩组那么快完成而感到灰心，他们还是得收心，在接下来的几天完成了作品。虽然如此，他们十分满意最后的成果。

测量与绘制一个实体大小的恐龙

当成人一再读过幼儿之间的对话，以找到下一个步骤的进行方向时，他们留意到有关恐龙的尺寸与特征的话题一再出现，教师们决定给幼儿们一个挑战，也就是请他们绘制出一只实体大小的恐龙并想办法把画挂起来。我必须承认一点，身为会议的一分子，当时我觉得这是一个荒谬的提议，这些幼儿如何进行这个如此困难的工程呢？但另一方面我也越来越兴奋，幼儿将如何进行呢？他们可以完成吗？我知道他们将会受到很大的激励来克服困难。

罗贝塔与我把誊写资料中有关的恐龙体积部分标上记号，让她能将孩子们先前的讨论记在心里。罗贝塔集合 6 位幼儿，这 6 位幼儿在目前仍维持最高的好奇心，也最积极参与此项目。我们决定 6 位幼儿，男女各半，组成面对绘制实体大小恐龙挑战的最佳小组。虽然瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育工作者认为 5 位或 5 位幼儿以下的小组，对幼儿认知学习过程最有助益，我们却希望有一个多一点人、且男孩女孩人数相等的小组。

罗贝塔的建议引起了热烈的回响，更刺激了具有建设性与多元角度的讨论，同时自然而然地引导出绘制一只实体大小的恐龙。在此，我们可以注意到她在整个讨论中扮演着引导、形成而非主控的角色：

罗贝塔：我再读一次你们谈话内容后发现，你们应该对恐龙有更深入的了解，这必须与恐龙的实际测量有关，是实际测量喔！我们之前讨论过很多，但事实上，却没有人真正谈到实际恐龙测量，没有人提到这点呢！

费德里克：我们想到过啊！在那里，那个恐龙的“东东”啊！（费德里克指的是一位幼

儿从教室中拿出来的一张海报，图案是一只恐龙的高度与人的高度比较。）哇！如果有一只这么高的恐龙，那么，它很高大了！（费德里克边念着海报上的字边摇着头，眼睛睁得大大的，还愉悦地微笑着，沉浸在想像中。）

罗贝塔专注地听，然后问道："你说的是什么？有什么东西在那里？"

费德里克：我们有一张恐龙大海报，图上有一只巨大的雷克斯暴龙在后面，有一个人站在前面。

罗贝塔：喔！

朱丽叶：我们可以看书，然后拿尺量量看，做一个跟真的一样大的。

罗贝塔：嗯！朱丽叶说的没有错。

费德里克：我想恐龙的腿跟天花板一样高。

罗贝塔：你指所有的恐龙还是只是一些恐龙呢？

汤米：不是全部的恐龙，也许只有雷克斯暴龙（他看着天花板）。

费德里克：只有一些吧（汤米与费德里克两个人继续私下讨论）。

罗贝塔：好，刚刚朱丽叶已经提到一件很重要的事，假如我们找一张恐龙的图画大得像……（罗贝塔暂停）

朱丽叶：就像这张。

罗贝塔：像真正的恐龙一样吗？

（3 位小男孩迅速讨论）

费德里克：也许我们需要一张像这张桌子这么大的纸。

罗贝塔：也许要更大一些。

费德里克：要很大而且要很长。

法比奥：也许可以照我们自己制作的恐龙来画。

热络的对话此起彼落，幼儿们一会儿讨论图画的大小，一会儿谈到应该在哪里进行工作，或该画什么恐龙。这种热烈的讨论情形让教师不需再回顾幼儿先前的对话，幼儿们已经对这个提议产生兴趣，所需面对的困难似乎转变成最令人憧憬的部分了。

他们开始从书本中寻找可用的恐龙图片，一只利用简单的线条所画成的梁龙吸引

了幼儿的眼光。这只恐龙画在长方形中,这个长方形由许多以 3 公尺单位的格子组成,所以体积大约是 27 公尺×9 公尺,另外有一个人站在恐龙的旁边(2 公尺高),让人一看就可以感受到恐龙庞大的身躯。

幼儿们第一个要面对的问题也就是看 27 公尺高是什么样子,他们对一公尺长的棍子并不陌生,还从**工作坊**拿了两把到外面的草地上,但是问题是只有两根一公尺长的棍子,他们需要 27 支才够。幼儿们没有想到可将一公尺长的棍子连续使用 27 次,他们反而一直想找出另外 25 支,但是再怎么找,也只在另外一间教室里找到一支。



图 12-3　发现 3 支一公尺长的棍子不够用来量 27 公尺之后,幼儿们再回到工作坊寻找其他可以利用的东西,找到数支塑胶杆,经罗贝塔测量,确定都是一公尺长

此时,幼儿们被难倒了,他们该怎么办呢?罗贝塔建议他们到**工作坊**寻找其他测量工具,孩子在架子上找到一整把挂海报的塑胶杆,他们与罗贝塔一起测量,证实每一支杆子都是一公尺长。这样一来探索就可以继续了!罗贝塔建议孩子去寻找其他的材料,使得这个探索能进行下去。这种介入,可以协助幼儿寻求解决方式,也没有把成人的答案直接告诉幼儿。

在外面草地上同时排列 27 支杆子的动作,证明草地太小了。此时某位幼儿先前的

建议又被想起来：利用学校前面的运动场。下一个问题也就是把杆子排成直线，以形成巨大的长方形。

经过试验、错误以及修正，长方形的三个边测量：27×9×9。但是另外一个问题出现了，也就是没有足够的塑胶杆子来排第四边以完成完整的长方形。两位学生赶紧跑回学校寻找其他的物品，几分钟后，幼儿们成功地找到其他东西，原来是一整卷的卫生纸。最后他们成功地排成一个长方形。

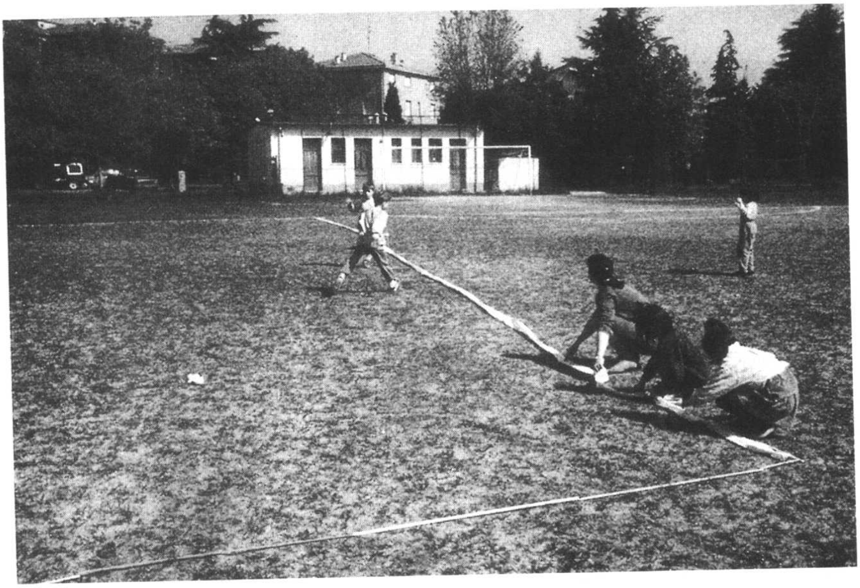


图 12-4 塑胶杆用完后，两位幼儿跑回学校寻找其他可以围成长方形的材料，结果利用一卷卫生纸来完成工作

坐在草地上，幼儿们很满意地看着他们所完成的工作。但是，他们也很清楚还有一段漫长的路要走。爱莲娜建议："我们在一张小纸上试试看如何完成，然后再将它放大。"每个人都表示同意。

女孩组：在开始进行下一个步骤的前一天，罗贝塔打电话给卡利娜，因为有两位男孩生病了，罗贝塔和我决定先让另外 3 位女孩开始。卡利娜同意这个权宜之计，并且建议我们提供女孩组选择不同纸张的权利——有线条的、无线条的以及方格式的。纸张的选择是一个重要的过程，罗贝塔的职责也就是充分授权幼儿选择不同的方式解决问题。

这 3 位女孩有 3 种不同的纸可以选择，两位选择了方格纸，而一位选了没有任何线条的纸张。两位选方格纸的女孩开始画图，而第 3 位小女孩则着重在绘画的内容。幼儿们历经尝试错误，并与罗贝塔讨论后，有了一个想法，就是在**工作坊**的架子上找出一种至少有 27 个的东西。她们把这些东西摆在纸上，就能仿照他们在外面排的长方形了，但是这个在纸上的长方形比率比较小。此时，3 位女孩开始使用方格纸。他们试验了许多不同的材料，经过几次尝试之后，一位女孩成功地将 27 块小长方形积木排列在她的纸张边缘，然后再利用同样的积木排出另外 3 边，而另两位女孩也帮忙把这 27 块积木摆在有方格的纸上。

这 3 位小女孩对于参考书中发现用来标明 3 个公尺单位的水平线条渐感兴趣，她们试着使用纸张上一格一格的正方形小方格和长方形的积木，画出以 3 和 6 为基点的两条平行线来标示出高度。对于这 3 位小女孩而言，一个早上的成果是非常惊人的。

男孩组：当轮到男孩组时，选择用纸的重要性极富戏剧性。费德里克立刻选了方格纸，开始数出 27 格，显然他知道方格纸是比较适合的。汤米这位小男孩则选了完全空白的纸张，然后开始在纸上大概地画出排成一排的 27 个小点，再紧接着第一排再画出另一排 27 个小点，当他画完，看见底下那一排小点比上面那一排长时，觉得很惊讶。

汤米对于这个情况感到好奇，而且也有一点点难过，觉得一定有什么地方不对了。

在这个时候，教师的角色就变得非常重要了，罗贝塔可以作一些建议或者提出问题，但是她决定先按兵不动，而费德里克却说话了：

费德里克：我想这是因为你这一排的小点画得比较挤，再重数一次吧……

（汤米重新数他所画的小点）

费德里克：对，你画得太靠近了，你看这里，统统挤在一起了（他比较上排的小点与下排的小点），也许你画得太急了。

虽然这个例子与传统的皮亚杰派的"长度恒常"概念有相似之处，这个事件自然而然地发生在幼儿进行的工作中，结果，这两位孩子解决问题的动机因而产生了。很明显的，汤米正处于长度恒常概念的建立过程中，当他数着这 27 个小点时，正代表着他知道数数是建立长度等量的一种方式。但是，数完 27 个小点之后，这两列的小点仍存在明显的长短之别，这点令他百思不解，他还不了解单位的数目只能适用在每一

单位的长度相等时。费德里克则很清楚长度的恒常概念,所以他明白小点与小点之间的距离与总长之间的关系,也因此他能轻易地将这两种关系相结合,并向汤米解释其中原由。

听完了费德里克的解释,汤米仍感到犹豫与不解,罗贝塔则建议他换张纸,他决定换纸,他站起来又拿一张没有任何线条的纸。当费德里克和罗贝塔两人回到原先的工作时,汤米暂停了,他看着费德里克正在画一张有方格的纸,再看着在他面前的三种选择,慢慢地他把那张无方格线条的纸放回去,再拿一个方格纸,然后开始数纸上的方格。

罗贝塔的介入属于沉默的建议,让汤米有机会重新开始探索。我在 6 月 21 日进行的录音访谈中,马拉古齐说过:

> 教师必须尽可能地减少介入,介入得以一个有效的方式重新开始意见的交流并恢复幼儿的信心。因此,介入前必须衡量清楚,不可过度介入,也不可推翻幼儿正在进行的事物。与其牵着幼儿的手,倒不如让他们靠自己的双脚站立着(Malaguzzi, 1990, p. 5)。

在这种情况下,倒不是因为费德里克的聪明才智而改变整个情况,而是汤米以及费德里克这两位幼儿之间的合作,掌握住他们已知和未知的部分。汤米体会到方格纸所带来的方便,而费德里克则在表达这些想法的过程中发展了自己的能力。

这两位男孩接着把剪下的 27 厘米×9 厘米的恐龙贴到方格纸张里一个 27 厘米×9 厘米的长方形中。他们对恐龙的身体长度极感兴趣,借着数纸上的方格,可以知道恐龙的身体有多长,费德里克提议“让我们假设一个正方格代表一公尺”。在数过正方格之后,他们得知恐龙的每一个身体部分的长度,然后,在他们的纸上画出几条垂直线,接着做记号,以了解尾巴、身体、脖子以及头部的长度。

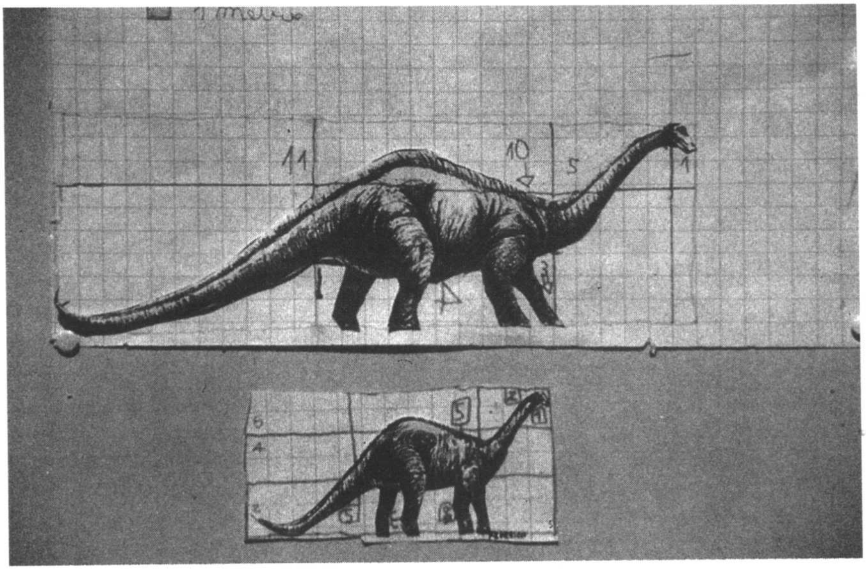


图 12－5 幼儿选择此图来绘制实物大小的恐龙,利用画在方格纸上的格线可以知道恐龙身躯不同部分的长度

6 位幼儿组成的小组:隔天,男孩与女孩互相观摩彼此的成果,另外也让几天未上学的法比奥观赏,然后互相讨论彼此的作品。这次的讨论并不顺利,有兴奋、怀疑以及片面的了解(详见 Rankin, 1996)。朱丽叶对于这次的讨论作了相当好的结论:“我认为男孩与女孩们的作品都很重要。”

每位幼儿利用 27 cm×9 cm 的恐龙影本,来拟订自己的计划。当在操场重画一个长方形时,这些图片就派上用场了,虽然这次的行动仍困难重重,但和前几次比起来还是容易多了。接着幼儿们开始思考如何在这一个长方形内画出一只恐龙,汤米与费德里克建议画出垂直线,如此一来,就可以像在纸张上一样,标出恐龙的身长。



图 12－6　先前在纸上画的比例被重新复制在操场上，恐龙背部的轮廓也出现了

朱丽叶为了再次证实稍早提过男孩女孩的图画都很重要，便提议把女孩组画在纸上的水平线也加上去。当水平与垂直线的格线都就绪时，他们用绳子来连接格线中的重要位置，于是画出了恐龙背部的轮廓。如此一来，恐龙的背部清楚可见，恐龙的尺寸也逐渐成形了。

这个上午有趣之处在于活动的时间，这 6 位小朋友的讨论大约在上午 9：30 开始，到了午饭时，孩子们还在操场上工作，罗贝塔告诉孩子进去用中餐，假如他们想要的话，还可以在用餐后再继续工作，结果每位孩子都照做了。午饭后的工作代表额外加班，但是这种情况时常发生，因为孩子们正热中于此活动，饭后额外的工作变成可以接受。事实上，这个项目进行中，孩子们有好几次甚至牺牲了午睡时间。

实体大小恐龙的完成

这六人小组在开始绘制实体大小的梁龙之前，已经历了几个其他的转折点，其中包括：他们发现不能再使用操场后，他们必须改变恐龙体积大小，替代方案也就是改绘制一只长宽13 公尺×6 公尺的恐龙，以便符合学校后面的小空地，问题从原先的依恐龙的

实际体积,变成依有限空间来绘制。

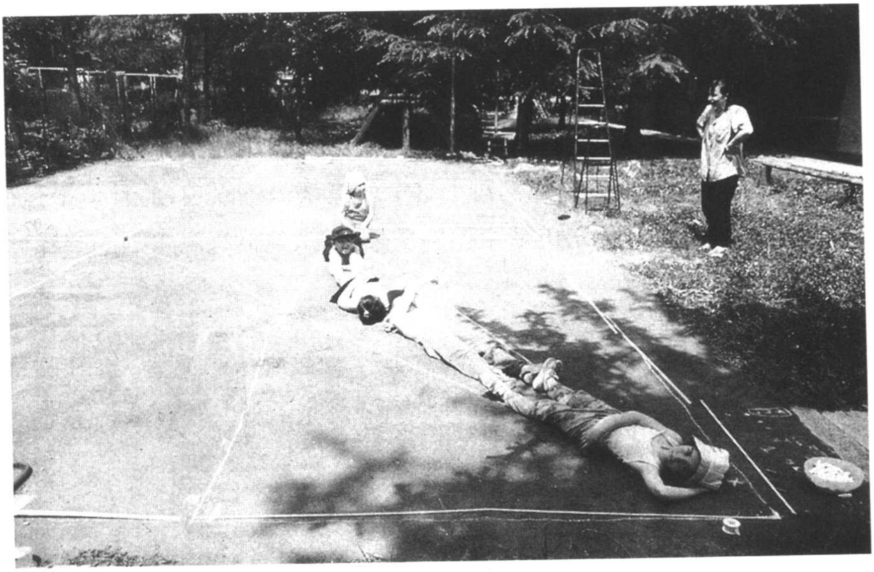


图 12－7　你认为多少位幼儿才能填满恐龙的尾巴

几天后,幼儿们带着新的绘制图回到小空地,现在恐龙小组可画出 13 公尺×6 公尺的长方形,接着画出恐龙的背部曲线,最后再画出恐龙身躯其余的部位(详见 Rankin, 1992, 1996)。

如今,最艰难的部分已经完成了,接下来的数日内,5 岁班级的大部分幼儿们都参与了在大塑胶布上彩绘恐龙的活动。此举吸引了全校师生的注意,大家都跑来观赏小空地中恐龙的绘制过程。

结论

恐龙小组的幼儿们很乐意与全校其他小朋友分享他们的所学和成果。正如瑞吉欧其他教育工作者一样,罗贝塔重视这样的经验交流,而且也从一开始就建议幼儿们这么做。如她稍后解释的(在她 1991 年 5 月的演讲):“经验的回顾很重要,幼儿从中再次确

认他们同意的步骤,这是很有意义的,幼儿们可以转换他们所学到的知识。"

整理资讯并呈现在同伴面前,可让幼儿厘清并巩固他们从工作中得来的知识,也让成人评估幼儿的工作与进度。

恐龙小组为学校筹备了一个展览,详细地展示他们所完成的活动与步骤。展览的准备工作深具意义,幼儿选择他们完成的图画与雕刻品,制作邀请函及海报,并思考如何将经验传授给其他小朋友。幼儿们对于这个展览都很感兴趣,而且似乎也很喜欢。然而,根据我的判断,恐龙小组最能从中得到乐趣,光从他们兴高采烈的解释过程中就可看出。



图 12-8 在开幕仪式中,恐龙站起来了

另外他们也筹备了一个开幕仪式，时间是某星期五下午的家长接送时间，成人们也借一组固定在运动场一边高围墙上的滑轮，将恐龙竖立起来。对这个项目而言，这是最高潮的时刻，引起了极大的轰动，特别是恐龙小组成员们目睹自己所制作的恐龙竖立起来的那一刻。

恐龙小组最后的一次会议是因为他们写给市长的一封信，他们请求一个可以吊挂恐龙的永久位置(学校无法容纳这只恐龙)。在孩子们与市长见面后，市长称赞孩子们的成果，并且同意竭尽所能找个场地来吊挂恐龙。

摘要

我们已目睹了瑞吉欧・艾蜜莉亚其中一所学校的项目进行范例，就像其他的经验，是无法预估其发展的。它的进展是成人与幼儿一起互动的结果。

虽然任何一个项目都不可能有、也不会有惟一正确的进行方式，然而，依然有些值得回顾的指导原则。首先，团体合作关系的建立与维系是项目运作的核心，重点在发展出"我们"的团体意识。其次，项目是以图表与口语的探索方式开始。第三，项目的发展需以参加的幼儿的问题、意见和兴趣为归依。第四，提供幼儿充裕的时间来找出自己的问题和解决方式。最后，将参与项目的幼儿所得的经验和知识与全校师生、家长们一同分享。

这些计划有多少与美国地区所采的方式相当呢？或许每个人都有自己的答案，以下是我的想法：在美国有许多教师也重视观察与倾听幼儿，将其作为活动计划的基础，让幼儿分组合作，强调幼儿在认知与社会方面共同的成长，也鼓励幼儿积极参与自主性高的有意义活动。因此，瑞吉欧・艾蜜莉亚的教育取向与美国的适性发展教育方针有许多共同点。但是两者之间最大的不同在于瑞吉欧市镇有 35 个 0～6 岁幼儿的公立学校联合体系。这个幼教体系的领导人、教师以及家长们共同提升与激发幼儿成长，并使彼此的合作、沟通与互动能付诸行动，整个关系的联络网往一致的方向持续地发展下去。

在美国的我们如何从中学习？我认为我们可以用更为团结合作的方式来加强目前我们所做的一切，与他人共同分享教室内所发生的事情，我们可以观察、录音、分析和记

录幼儿们的工作，然后与他人交换项目的记录与心得。除了提供欢乐以及维持热诚之外，分享可将我们的工作提升至更高的等级，带着“我们”的感觉，开始同心协力营造一个更美好的世界，在这个世界里，幼儿有属于他们自己的需求与权利。

后记(1997 年)

自 1990 年离开瑞吉欧・艾蜜莉亚之后，我有六年的时间反省我自己的经验，包括在新墨西哥州与 5～6 岁的班级相处一年。这段时间与经验使我对瑞吉欧公立学前教育中的幼儿、教师和家庭更感敬佩，我也更能体会参与者在项目活动所需的经验基础。

以“恐龙”项目为例，幼儿先前的经验使他们对于项目的进行有高度的期望。他们期待，在他们付出适当的努力后，美好的事情就有可能发生。在第一天，幼儿们是如此兴奋，而且如此地专注，所以才能够在一开始，便进行了三小时关于恐龙的问题讨论与绘画，加上罗贝塔的协助，他们以社会和认知技巧来呈现他们的想法，同时也聆听彼此的意见，适应他人的想法和行动。罗贝塔示范了如何组织幼儿们的对话，所以每个人倾听对方的想法。项目进行中，幼儿们一直处于备战状态并保持高度期待。

在我自己去年的教学经验里，发现幼儿们对项目活动没有相同期望与准备，也许是因为这些小朋友没有观看别人或自己实际参与长期性项目的经验。此外，身为教师的我，也尚未建立引导长期性项目的发展经验。我相信美国的教师与孩子可以发展出这一类高水准的项目，但这却需要教师、孩子以及家长三者付出时间、想法、努力及合作。

我们在美国及其他国家，如何帮助自己及幼儿发展出必备的技巧呢？我们如何调整我们的观察方式与倾听技巧呢？何种的刺激与介入技巧可以吸引以及推动幼儿？在项目中，幼儿可以感受到工作的快乐吗？如何找出时间和精力来与同事们讨论幼儿的行为与想法，或甚至是我们自己的想法与教学？

“恐龙”项目根植于幼儿与教师之前的项目经验以及引导着工作进行的强烈信念，其中可看出瑞吉欧・艾蜜莉亚取向的重要原则如何付诸实施。瑞吉欧的原则和教学法经过多年的长期发展，假如我们可以学习这些经验，就不需要花费多年时间了。但是我们的幼儿欠缺项目经验，所以我们与瑞吉欧的教育工作者一样，必须从相同的起点出发，就像幼儿初次接受他们的课程一样：小组的幼儿一同探索不同材料的性质与参加短

期的项目。

这种探索与短期的项目需要教师敏锐的观察力及与同事互相讨论的时间与空间。而在小组里，幼儿可以发展自己的表达能力与聆听他人说话的技巧，他们可以发展呈现与沟通想法的能力，用不同的材料，例如纸张、绘画及彩色笔等等。教师可提升自己倾听幼儿谈话的能力，短期项目是所有长期性项目活动的萌芽点。

参考书目

Filippini, T. (1990, November). *The Reggio Emilia approach*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.

Rankin, B. (1985). An analysis of some aspects of schools and services for 0-6-year-olds in Italy with particular attention to Lombardy and Emilia Romagna. Unpublished CAGS thesis, Wheelock College, Boston, Massachusetts.

Rankin, B. (1992, May-June). Inviting children's creativity: A story of Reggio Emilia, Italy. *Child Care Information Exchange*, 85, 30-35.

Rankin, B. (1996). Collaboration as the basis of early childhood curriculum: A case study from Reggio Emilia, Italy. Unpublished EdD dissertation, Boston University, Boston, Massachusetts.



拉维勒塔学校一位 5 岁幼儿的作品

第 13 章

通过计划、记录和对谈的协商式学习

乔治·福尔曼

布伦达·菲弗(注)

教学的反省性实践必须建立于知识的明确理论上,否则便没有依循的方向。我们需要对知识下定义,作为有效教学的一项标准,我们所依循的理论就是建构主义。更明确些,也就是由杜易斯、马格尼及佩雷特-克莱蒙特(Doise、Mugny & Perret-Clemont, 1975)所提出的"社会建构论",以及伯杰(Berger)与勒克曼(Luckmann)(1966)、特奇(Tudge)与文特荷夫(Winterhoff)(1993),维果斯基(1934, 1986)以及沃茨奇(Wertsch)(1985)所建立的"社会建构理论"。这种理论主张知识是借由人们成为彼此的学生、对彼此的观点所产生的省思,以及尊敬彼此的观点,通过协商而对主题产生较深入正确的理解,逐渐建构而成的(详见 Jankowicz, 1995; Palincsar & Brown, 1984)。这个理论还主张若只通过聆听或观察,知识是无法获得证实的,我们必须通过沟通过程中的协商分析后,才能进一步澄清。这种分析必须由知识推演出来,而非由数据库直接

取得(皮亚杰，1978；von Glaserfeld，1995)。

一旦接受了这个前提，那么我们的教育实践方式就会完全由对事实本身的研究转变为如何研究和如何从事实中获取其真义。目前，幼儿教育着重在协助幼儿探索自己赋予意义的方法，以及他们与同伴在象征符号(Gardner，1983)、沟通(Tharp & Gallimore，1988)、叙述和譬喻性(Bruner，1990)的情境中互相协调。

这种认识论的原则与我们在瑞吉欧·艾蜜莉亚观察到的实务是相符合的，我们称之为**协商式的学习**(negotiated learning)。“协商”(negotiated)能捕捉到我们先前提到的社会、合作建构原理的核心思想。教师发掘幼儿对探索主题的信念为何，教师们所要探究的超乎了解幼儿的兴趣本身，他们分析的主要目的在显现出幼儿兴趣背后的原因、目前知识的来源以及清晰表达事物细节的程度。项目进行前，幼儿受到鼓励去讨论他们已知的事物，在一个超越语言学的程度上，幼儿们谈谈他们如何表现出已知的事物。在这种共同建构课程里，教师联合幼儿、家长和其他的教师们形成一个学习者社区(详见 Rinaldi，1996)，通过协商意义以达到某种程度的共识，探讨社会性与象征性的过程。

这种课程并非以幼儿为中心或由教师来主导，而是由幼儿发起并由老师组织，幼儿们讨论许多有趣的事物，例如小鸟们会喜欢游乐场里的什么玩具。专业教师将这些兴趣重新组织成重要的一般概念，以之前提到的例子来说，也就是身体构造与机械之间的关系性(详见 Forman & Gandini，1994)。接下来建议的特定后续活动由老师与幼儿们共同协商，或再广泛一点与家长协调(详见 Fyfe & Forman，1996)。

定义协商式学习的三要素作为原因、结果及反效果，相互作用，它们分别为**规划**(design)、**记录**(documentation)以及**对话**(discourse)。一般而言，这三种要素构成一个系统，在此系统下，学术技巧的养成与有意义地问题解决及与他人沟通的情境有关。举例来说，当教师记录幼儿工作情形，并利用这种记录作为引导幼儿的一部分时，教师的教授角色转变为探索研究幼儿的角色，同时也在研究当中与幼儿共同学习(详见 Rinaldi，1996)；教师要求幼儿规划他们未来的工作，这个要求改变了幼儿谈论工作的方法，他们的对话变成了预测与解释的对话。

协商式学习的三种要素

“**规划**”指幼儿们记录下他们的计划或解决方式的任何相关活动。一幅画也可属于是一种“规划”，假如这幅画是用来作为建构或一连串步骤的指导方针。例如，在瑞吉欧・艾蜜莉亚其中一个叫做“3 月 8 日”的学校的幼儿们画出了“丢手帕”游戏的步骤，让那些不熟悉游戏的幼儿可从画中了解规则；在拉维勒塔学校的幼儿画出喷水池和游乐场，这些画可用以引导实际建构工作及室外游乐场的设计。规划可以利用许多的媒介来进行：一个粘胶做成的喷水池可用来指导如何利用管子或水管来制造，一根铁丝可以描画舞蹈动作来帮助其他人学习。正因规划可以重新回顾以发展出另一个活动，规划必须以有利于他人了解的方式来着手。因此，规划所指的是记录交流的功能，而非纯粹记录本身。规划的教育价值流通来自于设计者特殊的态度及创作者和沟通者的态度(Dunn & Larsen, 1990；Kafai & Harel, 1991)。

“**对话**”表达出希望解他人谈话的巨大欲望，“对谈”比说话(talking)有更深一层的意义。对谈意味着对他人的意见作一种反思性的探索和努力去了解其中的含意，在过程中谈话的几方有建设性地面对彼此，历经冲突及在不断改变观念的过程中寻求立足点。在成效上，对谈是对沟通的分析，是为求成长与了解，而不断地对意义产生质疑的超越语言学的过程(Gee, 1990; Stubbs, 1983)。对谈是我们在就学与学习过程中的声音(Goodman, 1992)。规划与记录的目的在集中、维持，并提升协商式学习过程中的对谈。

“**记录**”指以足够的细节报告成果和表现，并协助他人了解所记载的行为背后蕴含意义的任何相关活动。因此，幼儿所画的一张图片不能被视为是记录，但幼儿绘图的过程，或一连串过程片段作为了解整幅画如何完成的发展，就可以被视为是记录。记录的目的在于解释，而非仅是展示之用，记录可用来或可不用来作公开性展示，如教室墙壁上展示相片与文字的布告栏，记录也可能归档于资料夹供日后浏览之用。严格来说，记录不是用来作为对个人进展进行评量的形式，较适当的说法是，解释学校每一位幼儿学习及活动的教育理论之深度。记录是协商式学习的核心，本章大部分讨论记录与其他两种成分：规划与对谈之间的关系。

首先说明的是规划与记录之间的区别。规划的目的是指导，而记录的目的是解释；规划是事先的，记录则是回顾的。因此我们用“**记录**”，而不用“文件档案”这个词，用“**规划**”而不用“设计”这个词，目的就是区别这些抽象动作的教育功能。

三者关系的图表

我们利用图 13-1 来简要说明这种教学系统，这个图包含这 3 个动作成分和 4 个要素，我们谨慎地将几样结合在一起，否则看起来一团乱，同时也失去了它的用处。另外我们也在本章中以文字详细地予以描述。

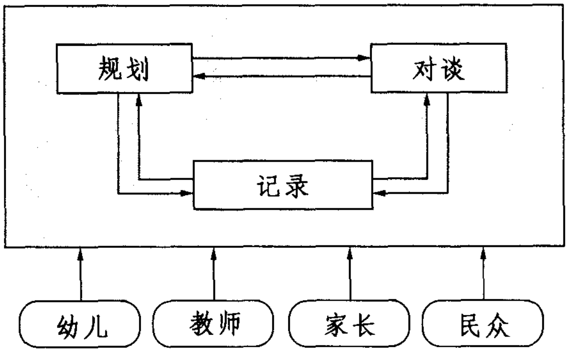


图 13-1 协商式学习的要素

这 3 个成分——“规划”、“记录”及“对谈”，组成一个各方面皆互相影响的关系系统，“规划”可用来改善“记录”。举例来说，幼儿的图画可以贴在墙上的布告栏。“记录”可作为检讨教学的基础，而增进“对谈”的内涵，我们可将“会谈”记载下来，作为第二次规划的步骤。在本章里，我们利用活动流程图来说明这 3 种成分。（请注意，在描述这三者之间的交互作用时，我们大胆地提出某些实施的建议，这些建议不一定是瑞吉欧或其他地方所采用的。）

这 3 个成分适用于幼儿、教师、家长及一般的社会大众。以“记录”为例，选择性地记载幼儿的想法，这些记录确实可以让幼儿再次回顾他们自己的想法，加深并且扩大他们对概念的应用。“记录”协助教师计划后续活动，帮助愿意将学习活动延伸到家里的家长，同时对那些必须决定投入多少心力来支持教育课程的社会大众有所帮助。

对幼儿、教师及家长等人而言，这些不是单纯或单向的关系，组成的人们经常在其中一个要素上通力合作，以改善另外一个要素。教师与幼儿共同参与活动的规划，这样一来，在工作探索中，双方的"对谈"品质更高。规划的部分通常会记录下来，教师与幼儿再回顾这些记录时，能加深彼此"对谈"的内容。

图表内的动向

一个适当的理论不仅能清楚说明系统的每一成分，同时也对这些成分之间的动向作出提议。理论告诉我们，当采取某一步骤时，我们可以期待什么，而图 13－1 可以作为参考，图表中的路径可以用来说明"记录"加强"对谈"的例证：

4 位幼儿画出他们对月球村的计划（"规划"），然后使用所绘的图案，对同伴们解释月球村上的建筑物（"规划"影响"对谈"），教师将此情节拍摄下来，作为研究幼儿对月球的认知情况（"对谈"影响"记录"）。

深入了解的过程

整个图表可说明协商式学习的原则，我们将这些原则分段说明，从教学实务经验中最基本的了解到更宽广的认知。我们就先从作为记载的狭窄角度出发，延伸到作为建议下一步动作的宽广角度，来说明"规划"。

从叙述到"规划"

先前已经简单说明过，"规划"在叙述之外，有指导的目的，叙述与"规划"之间的差异不只在绘画上，也在不同媒体上可发现。若要说明的话，让我们来想想绘画和作图"规划"之间的差别，一幅画可能被评断为佳作，假如其他人可认出它的参考价值。我们知道，一张写实图画可以改善"对谈"的品质，因为它可作为大家共同的参考，但这类的画除了只是一幅画，并无其他的意义。

"规划"从另一方面来说，是为建立某项事物或指导某人如何进行。规划者必须在

规划中掌握行动，并协助新加入的观察者领悟其中隐藏的含意。这位“观看者”必须将纸张上的记号转变为一连串的行动，以达成预期结果。例如，一张制作玩具木船的图画提供了较少关于使用的材质，而是更多关于制作方法的细节，这两方面资讯的交互作用提供了更多关于制作而非材料的资讯。这份规划不只对玩具的特征作静态的记载，更记下了行动和执行顺序。箭头、数字及一排过程步骤的图在表达行动的实现方面有某些共通技术，从对细节的视觉分析转变为一连串过程的呈现，在科学与教育方面是十分重要的(Piaget, 1970)。在协商式学习中，相同的转变是高层次象征的基础。此外，幼儿希望解释事情该如何完成的欲望，表明共同建构知识过程中观众热烈参与的重要性(Vygotsky, 1934/1986; Wertsch, 1985)，这个对过程知识和沟通的双重强调，说明了皮亚杰与维果斯基两者学说之间对协商式学习的交互作用。

以下是一个“规划”的例子。有一组幼儿对于窗外高大的向日葵感到兴趣，他们十分惊讶向日葵里头竟然有这么多的种子，教师觉得向日葵的花应该在幼儿的记忆中长久保存，便提议幼儿用纸与彩笔制作一朵开花的向日葵。这些画成功地完成了，幼儿在画中注意到每一颗小种子，老师与小朋友都同意这个画画活动增加了他们对从没注意过的细节的变化。

再重新想想，我们觉得这个向日葵的绘画活动太狭隘。我们询问幼儿为何对于向日葵的种子感到惊讶，他们说他们记得在 6 星期前种的向日葵子，而现在向日葵花的种子就像他们当初种在土里的一样。听完之后，我们建议幼儿画出这些种子是如何产生的，也就是画他们无法观察到的，画出他们认为种子在向日葵里产生的步骤，换句话说，我们的目的也就是请幼儿来规划一个种子工厂。

幼儿所绘的图画真的是五花八门，画中表现了他们的才智，同时也告诉我们许多东西，幼儿不在乎绘画的现实感，对于向日葵如何产生种子的过程倒是比较感兴趣。其中一位画出一系列的图画，一颗种子从土里冒出来，然后从像吸管的向日葵茎里冒出来，最后一张图是这颗种子从向日葵的花中跳出来。借由这些种子生长图，比起光要他们画向日葵的活动，教师发现了更多的机会去鼓励孩子探索他们自己发明的理论。

从展示到记录

从展示到记录的过程也就是从提供讯息到教育，因而改变教师从观察幼儿到研究幼儿的观点。我们可以从博物馆，尤其是科博馆中同时发现有提供讯息的展览，也有具

教育意义的记录。举一个经常可以看见的人类头颅在过去十万年来的演变展示为例，这一排不同轮廓的头颅代表的不是演化过程的记录，只是呈现出演化的结果，提醒我们发生过的变化。换言之，记录则以更明确的方式引领我们经历这项解释。

例如，在一整排人类头颅的图片展示旁，我们可以加进以下的说明："当人类进化时，额头的厚度会减少，而头盖骨的容量增加，说明了头颅的保护结构因此降低，但脑容量却因此增加了。"现在这个人类头颅的展示就代表着一个很有趣的原则，可用来研究具有相同原则的其他事物。例如，人类下颚长度的缩短代表着什么意义？好的记录会激发我们对图片的研究，因为文字传达了图片间的共通性，而非描述其特征而已。

当我们把这个原则运用于协商式学习时，展示应该借由加入对图片的解释和说明，转变为"记录"。张贴在布告栏上一系列参观农场的相片是展示，加上幼儿的文字叙述仍然是展示，这些展示需要注解才有资格成为"记录"。

想像一下，一组相片加上幼儿自己的话：一位幼儿看着 12 只小猪排成一排，吸吮一只母猪的奶，问道："这所有的小猪都够吃吗？"在布告栏的另一处则有文字叙述这位幼儿的兴趣如何变成投入母猪与小猪的探索活动，然后是母牛与小牛，接着是班上小朋友的家庭组成。以上说明如何由一个小小的兴趣变成一个小项目的实例。"记录"帮助我们去思考幼儿的想法，同时也帮助我们去预测有效教学的成果。只有图片与幼儿话语的布告栏是不足的，教师的注解十分重要，因为它可用来应用在未来情境下，更一般性原则的数据库。展示带来欢乐与满足，但是并非刻意设计用来提出假设。"记录"是一项研究报告，是用来加强"会谈"，而非对过去发生事件的记载。

协商式学习中的"记录"，和美国学校逐渐通行的档案评量(portfolios)是有所差异的。档案评量是较真实的一种评量形式，主要是因为档案里所包含的是幼儿亲自完成的作品，包括图画、图表、算术习作、相片，甚至是长期录制的录影带等等，代表着每一位幼儿个别的进展。

"记录"则较着重于幼儿整体而非单独一位幼儿，即使记录上记载着某位幼儿，目的也只是希望看的人将这位幼儿当做是幼儿们中的一位代表。"记录"呈现出学校的精神和教学的原则，可能包括 Shawn 这位记录中的主角，而 Rane 则是另一位主角。请注意某位幼儿家长的兴趣可能和其他幼儿家长的兴趣完全不同，家长需要一些基本讯息，以期了解整份记录。

"记录"最重要的是对幼儿的想法与教学技巧尝试提出问题，并非只记录每一位幼

儿的进展，而对“记录”的定义也同时考虑到其他两个要素——“规划”与“对谈”。技术上，“记录”不是对教学效果所作的评估，读者必须假定看了4位幼儿的记录也代表着所有幼儿在其他时间的表现。“记录”代表教师们的智慧，因为教师为“记录”留下注解，但是“记录”本身并非对指导的系统性评量，对“评量”与“记录”两者，我们应该有所区分。

从说话到“对谈”

我们一天当中大部分时间都在说话，有时候我们听我们自己所说的话，而有时候听别人所说的话，以期深入了解，这是我们对于说话所持的态度，是值得探讨的一个智慧的模式，同时也定位了学校教育中“对谈”的价值(Forman & McPhail, 1993; Isaacs, 1930; Palincsar & Brown, 1984)。

以下就是幼儿谈话的例子：

艾瑞卡：你看，我的两条腿很长，但不是一直往上分开的。

约翰：对啊，不过你的手分成5根手指头。

蒂姆：是啊，你的头发也分开了。

艾瑞卡：不对，头发不是那样子的。

我们可以用一组教师的角度来誊写和阅读以上的对话，我们可能列举出幼儿所说的，例如，腿、生长、什么是分开的及什么是没分开的，但是要真正地了解幼儿所说的，就必须把它当作是“对谈”，一个值得探讨、具智慧性的思考模式。我们可以问：“幼儿会这样下定论的理由是什么?”有没有可能因为艾瑞卡以一种行动仍然持续的角度看她自己的腿？约翰的说法又是如何由艾瑞卡所说的而往上延伸？他是否在找原本生长在一起，而后各自分离的身体其他部位？蒂姆是不是单纯地在数量上作延伸，把5只手指头的逻辑运用到头发上，却引起艾瑞卡的反对？这两位幼儿可能共同形成不同类别之间的界线，例如有些身体部位的生长是从整体而分离出来，另外有些则是一开始便分离开来，各自生长，像头发的生长一样，这个过程可以用来解释意义。

将说话当作是“对谈”，将使教师们为求交流的目的寻找理论、假设、错误的前提、错误的应用、恰当的类比和差异等等，所有上述的每一项均借由协商而形成小组间的共同意义。“对谈”的分析将带入教师与同事、家长、社会大众以及图13-1最下方所列举的

所有可能关系之间的讨论。“对谈”也受到“规划”与“记录”的影响而改变，当然，“对谈”也影响“规划”与“记录”。当我们研究幼儿的规划，听他们对于计划的解释，再回顾我们对这些项目的记录时，我们要谈的主题就不同了，现在幼儿是焦点。我们提到幼儿以作为这些成长、发展和能力的范例，此外，当我们明确记下我们不同的谈话方式时，我们便开始注意到自我的专业成长。与其说：“幼儿们似乎很喜欢这个活动。”取而代之的是：“幼儿们喜欢观察小鸟而不被发现。”这些在“对谈”中，并非琐碎的、无意义的差别，在分析与理解程度上，都意味着重要的转变(详见 Solisken, Wilson & Willette, 1993)。

从记忆到回顾

幼儿教师的一项职责是“记忆”，提供一份可随时回顾经验的记载。教师可以记载下幼儿所说的，然后在不久之后，当幼儿尝试扩充他们对某事物的了解时，再将这些记载重新读给幼儿听，或者教师可以让幼儿看看以前经验的照片，并请幼儿利用这些相片协助他们回忆以前的所作所为。

记住以前所做的和回顾先前经验两者之间有其差异。对于记忆本身，幼儿们本身只是所列的记忆中的内容：“我们看见一只猪。我们搭过农用车。我们从高处看很深的圆形粮食高塔。”但是回顾的意义比回忆来得多，回顾就是回到意义的所在，重新建立原有的良好关系及建立新关系，就像多年后回到家乡一样。身为访客，你必须以一位局外人的角色看这些经验。你不再进入这些经验里，但从中建构新的意义和感觉，有些若即若离。过去的经验以现在的新观点重新建构着，你寻求建立意义和相关联的模式，这些模式在你正处于经验当中时是无法显现的。

“我记得你们说过，坐在农用车上的人用停住其中一个大轮子来让车子转弯。我们来回想一下你们当初是什么想法，以及你们当初的意思是什么。”教师开始引领幼儿回顾参观农场的经验。另一个与影子有关的例子：“这是一张你们在阳光下跳跃的相片，告诉老师当你们在空中的时候，你们所想到的事物。”教师正请两位小女孩去面对她们的问题，这个问题是：影子会一直粘在脚底吗？请注意这个教师没说：“看看这张相片，然后告诉我你们的脚是不是和影子粘在一起。”重点在回顾幼儿的想法，而非答案的证明。

问题一开始可能在引起某种想法或观察，但教师谨慎地选择可以让幼儿进入话题的回忆中，这些话题是尚未解决或完成的动作。回顾的目的在于带领幼儿走得更远，而非回

到他们已经历过的地方。相片应该被视为进入另一个有丰富可能性的世界的一扇门,而不是观赏某一定时定点风景的窗(Forman, 1995)。

从象证符号到单一语言再到多种语言

当我们鼓励幼儿表现他们的想法时,有一点很重要的是了解象征符号与语言的意义。我们常听到瑞吉欧·艾蜜莉亚所说的“儿童的一百种语言”,这是什么意思呢? 它代表着幼儿可以使用一百种不同方式表达出他们对于事物的态度,更精确地说,假如教室文化允许的话,幼儿可以使用一百种不同的象征符号(详见 Gardner, 1983)。例如,几位幼儿选择利用姿势来重新诠释一头大狮子捉住小羚羊的故事,有人使用音乐,也有人以绘画来诠释。对于这个经常使用的词语,我们要有清楚的认识。

语言的第一个意义最接近的翻译也就是“*声音*”(voice),正如声音在以下句子中代表的意思:“他以权威的声音来说话。”幼儿有一百种这样的声音。我们也知道“*声音*”在沟通形式上,显示出性别差异(Tannen, 1982, 1989)。虽然声音的概念很重要,但可能并非“儿童的一百种语言”这句话所隐含的意思。让我们更仔细地看第二个意义:不同的象征系统。

一种语言不只包含一组符号,语言包括符号传达意义的规则,因此,布告栏上每个幼儿的相片旁边有一张小小的贴纸以代表幼儿身份,这不是语言,但是某位幼儿的贴纸旁,加上一个箭头和另一位幼儿的贴纸表示“Amy 喜欢 Zoe”,一个简单的造句法便产生了。对幼儿而言,这就是一种新的语言。同样的,用粘土做成的赛跑者是一个象征,却不是一种语言,然而,当 12 位幼儿利用粘土制作不同的人物,来告诉其他人如何玩“丢手帕的游戏”,这些人物就成为语言的要素。叶子可以在布告栏上排成一长排,但这不是树叶的语言,因为它并没有传达任何讯息,但是,假如幼儿利用这些树叶来表示出一阵强风或微风,那么树叶的意义就存在了。当我们将不同的媒介结合起来以诉说故事时,就形成一百种的语言。

总而言之,我们需要把幼儿推向一个超越制作象征符号的层级,到达创造语言的层面,并从利用惟一的语言提升到运用各种不同的符号象征系统:树叶、姿势、橡皮图章、粘土等素材。象征符号关系之间存在的本质,将媒介转换为讯息;这些有目的的讯息激发幼儿们协调并共享彼此的意义,进而共同建构知识。

从聆听到听见

我们花时间聆听幼儿说话,可以说我们的教室是以幼儿为中心,我们可将幼儿之间的对话写成文字,并确定他们创作的重要性,我们可能会聆听,但是我们听见的是什么呢?

加强协商式学习的重点也就是教师用第三只耳朵来聆听,试着听见幼儿谈话中隐含的意义。以海蒂这位幼儿为例,她不喜欢看到汤姆老师的脸上戴着一个和实物一般大小的丽莎老师的面具。海蒂告诉汤姆:"你不可以这样子,那是丽莎的名字。"(Forman & Kuschner, 1986, p. 216)我们可以完整地聆听到海蒂所说的话,也可以将这些话记录下来,但是海蒂的抱怨真正的含意是什么?我们听见的又是什么?

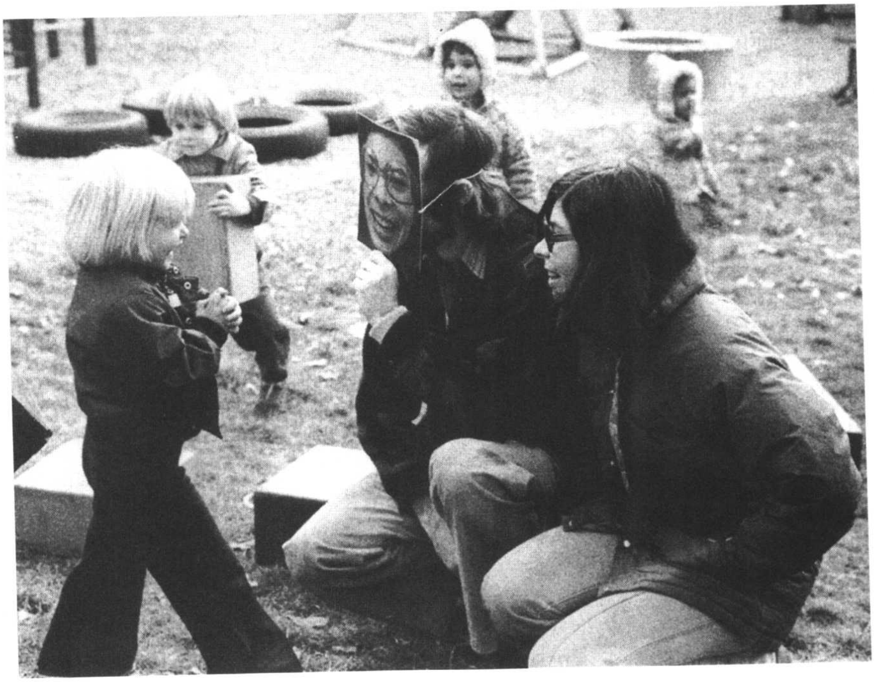


图 13-2　海蒂对汤姆说道:"你不可以这样子,那是丽莎的名字。"

海蒂就像其他 4 岁大的孩子一样,无法分辨代表**物品**(objects)的文字与代表**文字**(words)的文字之间的不同。丽莎这个字最低程度代表的是一张独特的脸、一件物品,但是"**名字**"指的是我们口语用来辨别一张独特的脸孔所使用的文字。海蒂把所有的字

当作是代表物品的象征符号，所以对她而言，她理所当然用“名字”来代表“脸孔”，虽然这张可随时取下的脸在心理认知上大约介于“名字”和“脸孔”两种概念之间，然而，“名字”这个字用来取代另外一个字“丽莎”的概念，对一位4岁大幼儿而言，是有一点超出其认知范围的。所以我们完整地聆听到海蒂所说的每句话，但是我们的第三只耳朵可以听到她在这个认知过程中的挣扎，了解以后，我们便能站在一个更好的位置去协调和建构她的进展。

从了解到启发

继续以海蒂为例，我们该如何处理对海蒂的了解呢？培养协商式学习的教师们变成研究者的角色，但是他们必须将他们对幼儿的研究转换成一种教育的设计。我们是否只问海蒂：“你的意思是什么？”或者我们是不是问：“为什么你说的是‘名字’而不是‘脸孔’呢？”像这种直接的问法，就好像询问一位小婴儿为何一直把杯子丢到地上。我们务必设计一个可以引起幼儿探索这些概念之间不同的情境。

相片做成的面具就是一种情境，虽然它是一个未经过设计的情境，但我们所希望的是通过这些偶发事件中的发现，来支持协商式学习的进行。理想的情况下，教师们将组成小组，共同讨论海蒂的想法，仔细地检查“记录”中其他情节，了解幼儿如何处理文字与文字之间的关联，并设计方式来激发幼儿对不同形式象征符号的反应。进行的方式可以由教师们与幼儿一起回顾照片面具的游戏，让丽莎戴上汤姆的面具，而汤姆戴上丽莎的面具。同样地，也可找幼儿一起设计新的面具游戏，或许幼儿想把他们自己的相片面具戴在最好的朋友脸上，或甚至是把印着“椅子”的图卡放在桌子上，把“桌子”的图卡放在椅子上，假如幼儿发明这类转换身份的游戏，他们的思考能力或许能因此而激发出来。

从情境到项目

在可能的情况下，学习的情境应该延伸为项目。项目有一段较长的进行时间，有更多激发一连串概念的情境，有整个社区的气氛出现，进行的过程中，也有更多的幼儿投入，当幼儿们决定自己的课程内容时，进展的过程中会渐渐往复杂的概念发展。项目也有某些中心主题，在这些主题里，幼儿投入他们的情感，这是学习情境与项目之间最大的差异。

小水坑的智慧

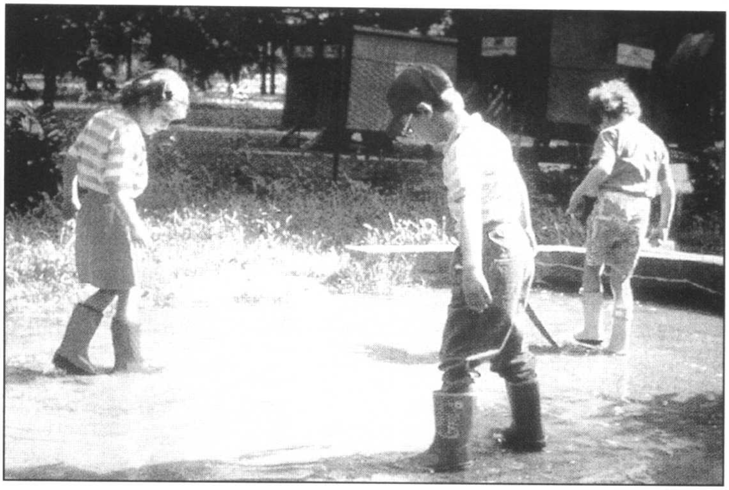
（戴安娜学校）

评论者：乔治·福尔曼

下过雨后，积水变成了一个小水坑，这都得感谢地上的一块洼地，以及些许暖阳，幼儿们十分欢喜。假如成人不限制的话，这一地的积水可成为一个让幼儿们尽情探索的世界（马拉古齐，1987）。



相片 1：幼儿们个个充满着期盼，雨停了，他们穿上雨鞋，一脚踩进了小水坑。当他们愈来愈接近水坑时，他们看见了自己的倒影，这时候，一位小女孩只看见她上半身的倒影，而这全身反映出来的局部倒影实在让幼儿们感到很好奇。



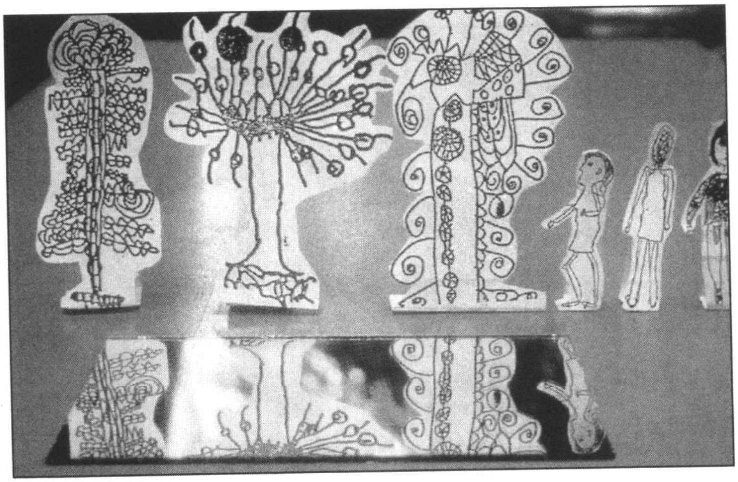
相片 2:幼儿们一步步地慢慢走,他们注意到水波与倒影的改变。"水本来懒得不想动,但是我们走进水坑的时候,就会产生小水波,这些水波会愈变愈大。"另外一位幼儿说道:"嘿,我可以看见我自己。""我也是!"另一位幼儿也说道。第一位幼儿说道:"可是颜色都是脏脏的!"他们注意到那些混浊的泥沙如何影响到这一面新的镜子。



相片 3:一位幼儿弯着身体说道:"救命啊,我们都在水里了。""我可以摸到树梢了(树的倒影),因为这是另外一个世界,一个水中世界。"另外一位幼儿说道:"好像进入反射和住在水底下。"他们注意到可以进入某一个影像的液态状况。



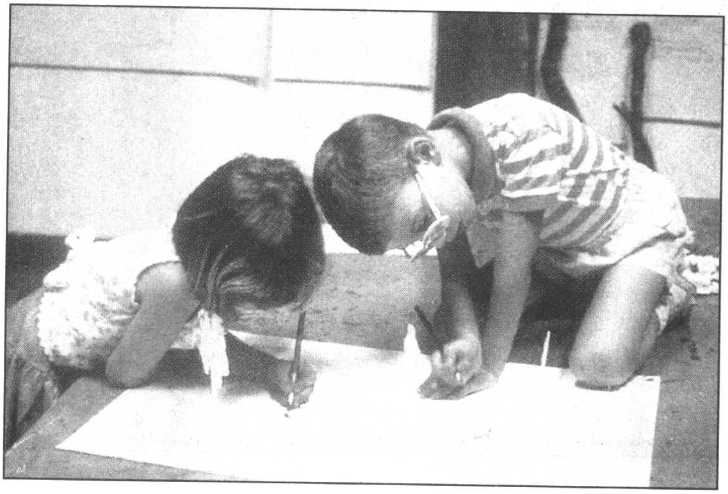
相片 4:教师把一面镜子放在地上,一位幼儿记得上次泥泞的水坑,说道:“嘿,这次的颜色是亮的!”一位小女孩把她的手放在镜子上,说道:“救命啊! 我要掉进另外一个很深很深的世界了。”也许是镜子里蓝色天空的倒影看起来像一个永无止尽的世界,一个穿越地心的大洞。



相片 5:现在幼儿们把所制作的图片剪下来,直立在镜子的周围。这些图片的正面描绘得很精细,不像影子,图上的线条可以重新显现在倒影里。



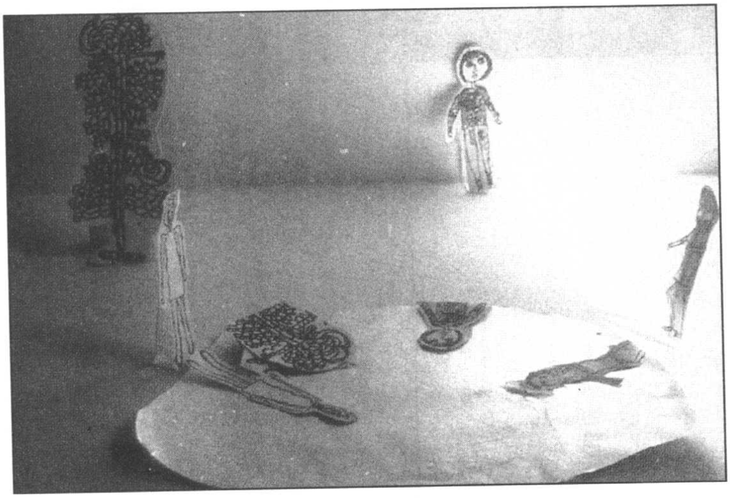
相片 6:幼儿将图片摆放在镜子的周围,其中一位幼儿说道:“愈靠近小水坑,愈可以看见每一样东西,但是假如离水坑愈来愈远,可以看见的东西就愈来愈少了。”这时,另外一位幼儿提出反驳:“但是假如我低头靠近看的时候,我也可以看见远处树木的倒影啊!”这可能意味着,并非可以看见的事物愈来愈少,只是看不见自己而已。



相片 7:幼儿们继续探索倒影的主题,他们在白纸上画出一个小水坑,然后把剪下来的图片放置在画的周围,但是因为没有镜子,他们必须自己画出倒影。从真的水坑到镜子,再到图画,整个过程构想完善。



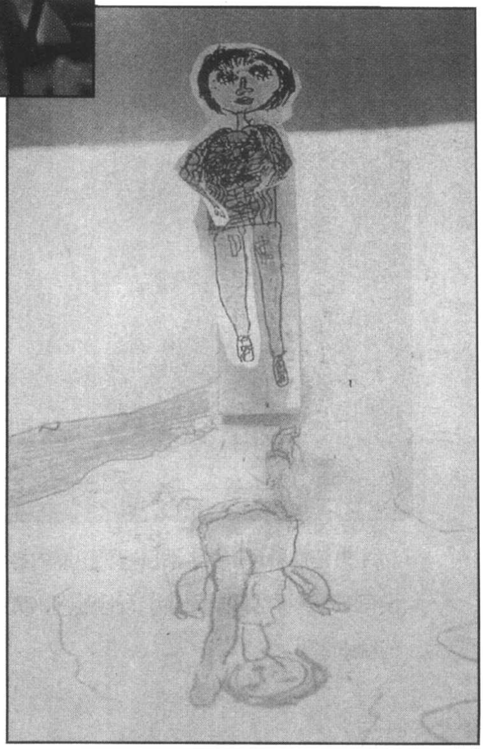
相片 8:教师提供给幼儿手电筒,让他们能够探索影子与倒影的形成,在对比之下,幼儿了解倒影并非表面上所看到的那样。



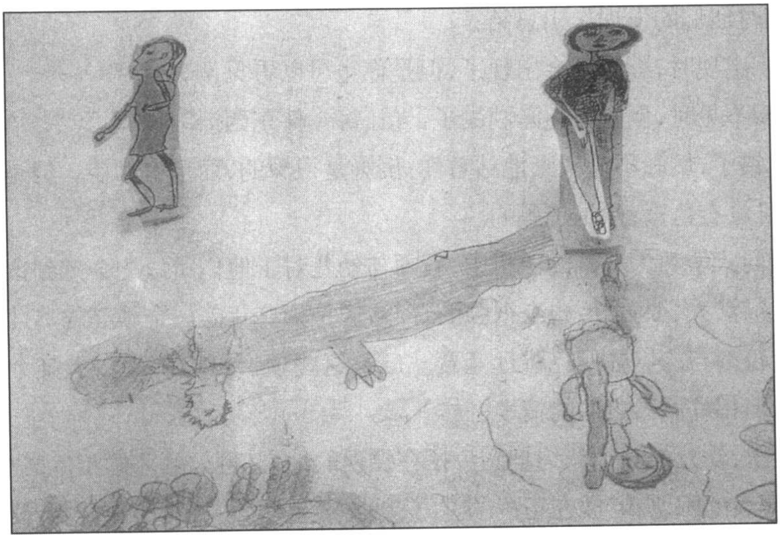
相片 9:注意所有的剪影都包括了轮廓内描绘丰富细节的图像,以及影子里没有细节的灰色图像两部分,而倒映在水坑的影像,真实地反映出适当尺寸的身体局部。



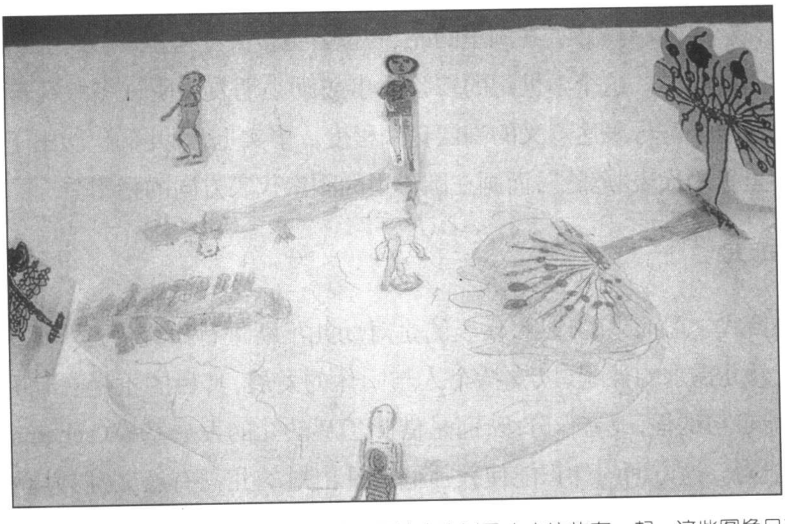
相片 10:拿着手电筒的小女孩已经画出她自己的形状，并且决定研究自己镜中的影像，以改进画画技巧。她站在一面镜子上，说道:“看，我可以看见我的小裤裤。”她举起左脚并且注意镜中所呈现的影像。



相片 11:她小心翼翼地将图片的左脚往前折，然后小心地画出左脚底部的倒影。很惊讶镜子可以让人看见事物的另外一面。善用这些道具，幼儿的想法因而呈现出来，他们提出有关光线、空间以及不同角度的更好的问题。



相片 12:一位小女孩清楚地画好了影子与倒影,回想当时她如何利用手电筒投射出影子的方法来探索影子的变化(相片 7)。可以看见最后幼儿逐渐地建构出影子与倒影的变化。影子是黑色的,而倒影虽然在混浊的泥水中看起来是阴暗的,却能捕捉住颜色,另外影子总是与脚相接在一起,但是当你没有直接站在水坑边缘或镜子上时,倒影有时候不一定和脚相连(例如身体局部的倒影)。



相片 13:孩子们利用绘画建构出倒影与影子,并且将所画的人物以及小水坑放在一起。这些图像呈现出投射的角度与细节等知识,帮助幼儿述说得更清楚,更加巩固他们的认知。有些局部的倒影乃是因为人物摆放在远离水坑的边缘。这些不同组合呈现出水塘反射出物体的正面影像,而物体也有背后的角度,其中有一个幼儿太过留意到正确复制物体,而非捕捉侧面的正确方向,其中有一个倒影的侧面像是面对着图案的相反方向。当幼儿们聪明地使用这些道具来互相协商他们的认知时,概念就适时地出现了。

幼儿们对他们的发现作出总结：

“当太阳出现时，影子就会出现了，但是你也可以看见倒影吗？”

“当太阳不见时，倒影就逐渐消失了，光让每一件东西渐渐消失。”

“不，你错了，倒影不是紧紧地粘着你；倒影是很深的，而且有颜色。但是，影子是在你身旁，而且没有色彩，都是黑黑的。”

在以协商式学习为基础的课程中，教师与幼儿对于他们所做的会感到很兴奋，进行的事情不但很浩大、很美好，也有很强的野心，像是为鸟儿盖一个漂亮的鸟儿乐园，或是举办一个全校参与的奥林匹克跳远竞赛。但是这些项目可能都来自于某个小事件，就像上述海蒂与相片面具之间的情境一样。

在班会里，幼儿与教师认为把图片摆在错误的地方（例如丽莎的相片戴在汤姆的头上）会引起他人的困惑；若放在正确的地方，就会产生功效。经过多次的会议后，教师与幼儿决定进行一个有关相片的研究，其中一位幼儿提到他在路上所看见的图片，例如一张用来警告过往车辆注意的小朋友玩耍的图片。幼儿们决定将教室与外面的游戏场都摆上图片，告诉别人该做什么，该小心什么规定等等。

这个项目由瑞吉欧·艾蜜莉亚的三月八日学校来进行，最后幼儿发明出一个全新的想像游戏，这个游戏有恐龙、在洞里的蛇、一位公主被关在塔里，以及为前来解救公主的骑士们指引的路标。这个中世纪的冒险故事鼓励小朋友发明许多象征符号，至少没有降低他们对象征符号表达意义的高层认知程度。事实上，幼儿们也想出了一些规则，画在三角形里头的代表“危险”，而画在圆形里的图案代表方向的指引。

从评量到研究

伴随协商式学习而来的评量，代表的是对幼儿不断进行研究。这类研究能使教师设计出反应幼儿需求的课程，以支持个人与团体的发展，其目的不是在幼儿之间作比较，决定谁能参与课程，或者作分级，而是借此了解幼儿的发展基模（schema）、感觉、兴趣、气质和能力。这方面的知识能使教师们设计出对幼儿具有意义且具挑战性的学习经验。

评量并非着重在幼儿不会做的部分，而是他们在任何不同的社会情境之下独自完成，或经由他人协助下完成的事。评量是一个具有动力和弹性的过程，目的并非限制幼儿在一定的时间内完成，以便透过成绩、等级或分数来达到一定的发展或成就；事实上，

评量是一种具有活泼、情境化的过程，目标是在不断变化的生活经验与情况中了解幼儿。“记录”正如先前提过的，是这类评量的核心。

最近这几年许多的注意力集中在提升教室的民主化、发展校园的社区意识及合作学习，但是我们似乎只评估这些政策对于个人的影响，就像与家长共事时，眼光只注意到自己的孩子，而非整个团体。有时候，我们呈现的是幼儿在团体中可以完成的事情，但是通常在一个团体里，幼儿的行为常被单独取出来，以便突显个人，而非团体的性格。

瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育工作者不但研究并且评估个别发展，同时也对团体发展整个社区的学习者以及社区中关心教育的人进行研究及评估。他们证实幼儿之间互相学习，借着展示团体的工作记录，和解释某些幼儿们的进展对整个团体发展的影响，老师、家长及幼儿着眼于学习中产生的社会原动力，通过协商式学习，教育工作者共同努力促进关于幼儿权利的社会觉醒。

从家长的参与到智慧性的合作关系

许多教师把家长的参与视为亲职教育，这代表着教师的职责在将个人的专门知识与家长分享，从这个角度来看，教师可能考虑制作记录看板，以便家长了解幼儿学习的相关讯息。如果教师秉持着这种观念，这样的教师家长关系就只是单向的沟通，家长没有被认为是规划者，也没有被邀请投入参与教师之间的对谈，家长也许被鼓励询问有关“记录”的问题，却不参与辩论或提供支持，家长只能把教师当做是讯息的来源而已。

另一方面，如果我们将这种协商式学习的原则，应用在与家长共事上，这么一来，幼儿经验的记录可以被教师用来作为双向的沟通，提供亲师会谈的重点。教师利用相片、录影带、轶事记载、笔记或收集幼儿作品等等来记录他们对幼儿的观察，可以将之对大众分享与说明，作为将来更进一步的研究、讨论与分析。一旦教师互相分享彼此的记录，所获得的是多元化观点，进而产生对于幼儿看法的新领悟，教师可与家长进行这种交流分享。家长可提供许多不同的观点，对于幼儿在学校外的表现，家长很清楚，家长的观察加上教师的观察可使彼此更深入地了解幼儿的想法、感觉以及气质。加入这类的对谈，家长与教师可能彼此协商以求了解记录中的学习行为，成为彼此的研究伙伴。未来学习经验的规划便会自然而然地来自这类的研究中。

任何可能的情况下，教师不但要邀请家长共同思索如何支持幼儿的学习，同时也要思索如何与其他家长进行沟通，如果教师将以布告栏或其他形式来展示“记录”，不妨事

先请一位家长代表来测试一下"可读性"有多高。

家长参与的记录可以用来提升与家庭之间的合作关系,保存任何形式的家长参与记录是重要的(例如,家长委员会、亲师研讨会、家长参与教室教具的制作规划等等)。记载的形式可以是相片、会议记录、家庭生日会或参观观摩的录影带,或者是家长问题与建议的书面记录,与家长们回顾这些记载后,就可以将种种不同的书面资料转换成"记录",以了解家长在协商式学习中的角色。这类的记载可以提供"对谈"一些相同的参考资料、经验或成就的共同回忆,这些很有可能在不经意中就会被记得或遗忘的事。记载转变为"记录"可在未来发展更丰富的经验,例如对去年旅行所作的回顾与检讨,就能使今年的行程更为丰富。假如没有回顾去年的行程,今年的行程也只能获得和去年相同的、已经被遗忘的发现,甚至更糟的是,对于新经验就无法产生新的领会。细微的领会最容易被遗忘,也因此我们最需要记录的支持,以期由经验中获得成长。

关于家长参与的记录,我们可以加以组织,以公告栏的形式展示出来,让参观的人知道家长有许多不同的机会成为支持课程有智识的伙伴之一。假如也包括参与过程的记载、目的和价值,展示就更具意义了,布告上的展示可以加入家长的问题或意见,以沟通家长对经验的观点。我们甚至展示家长带着幼儿一起观看布告栏的照片,这种情景充分显现家长的参与。这种时刻,捕捉到和展示的都鲜活地传达了家长投入对幼儿研究的工作,同时也清楚表达了一个教师、幼儿以及家长之间的合作关系的讯息。家长观看告示的照片正代表着**对研究的研究**(study of study),也说明了支持协商式学习"对谈"的意义。

整理家长的参与记录并利用各种不同的方式传达出去,例如校刊、电话、资料夹、录影带等等,记录的形式应针对不同的观众来设计,例如某班的家长经常带着幼儿来学校或固定到教室来,利用墙上的布告栏就是非常有效的沟通渠道。另外,若家长很少到学校参观或只偶尔出现,利用其他形式的沟通可能会有较好的成果。校刊设计或者简短的家长会议资料可邮寄到家。此外,图书馆亦可提供家长参与的录影带或出借多媒体资料。结合多种的记录形式效果会更佳,因为幼儿、教师以及访客也可成为家长参与记录展示的观众,假如教师希望使用任何其他的记载方式来发展教师家长合作,设计时必须以产生回响与对谈为前提。

从合作到共同建构

“规划”、“记录”以及“对谈”的组合足以改变教师与教师之间的关系，也可将教学团队从固定的合作关系转变为真正共同建构新知识。从第一个优点来看，团队成员们各自定义角色、认清每一位成员的特殊专长，或互相提供材料与心理上的支持，以进行合作，但是这些合作的特性可能无法达成共同建构下的成长。因为在合作建构过程里，小组中的每一位成员同时被视为学习者与教授者的双重身份，每一位小组成员能突然对彼此的工作提出建议，并感到自在无压力，这种协商的动力涉及挑战和冲突上的巧妙运用。

在计划会议中，共同检讨和对记录的分析将产生更多的合作性规划，在这种情况下，教学团体能作出更好的抉择以安排自己与时间，共同分享工作，但仍区分个人情况，以求在小型的项目小组、个别的活动里，或者在大团体学习经验中，分别针对幼儿各种不同的需求，提供最好的支持。

支持教师之间合作关系的另一层面便是对“记录”所举行的小组讨论与计划。在协商式学习中，教师的计划既复杂又花时间，其中牵涉到对于幼儿工作与对谈的共同研究，以期设计和幼儿目前的基模相配合或具挑战性的活动，一旦这种研究与可能性的设计完成之后，整个团队必须赞同实施的策略，展示在幼儿面前，让幼儿有参与的意愿。教师必须决定一位或多位成员负责的职责，以便其中一位安排小组的活动，另一位观察其他幼儿的活动。教师们必须规划策略和时间，以便记录正在进行中的观察活动；也必须决定哪一位负责整理适当的记录工具(例如相机、录影机、录音机、纸笔等文具)，哪一位使用这些器材与物品；他们必须安排时间分析进行中的“记录”，并透过“记录”和“对谈”邀请家长参与。当项目开始时，教师需检查使用记录的方式(例如，相片、幻灯片、录影带、幼儿对话的誊写以及幼儿的图画、作品等等)，以便维持幼儿在项目中的兴致及参与程度(详见 Fyfe, Cadwell & Phillips，本书第二十二章)。

记载保存了教师们的共同回忆，并且提醒每一位成员，他们将如何协调配合，若没有记录的形式，团队所付出的心力很容易烟消云散，分配工作给各个教师是较容易的事情，但要共同合作使工作顺利以支持协商式学习，教师们就必须自我检讨规划。这类的规划、组织，和目标及机会上的共同建构使教师们更有效率、更有弹性地回应幼儿的需求。

从共同建构到拥护和社区支持

正如其他的要素,“记录”提供了教育工作者和社会大众一个属于大家的舞台,以进行有关学校事物的“对谈”,让事情能清楚地、具体地、可接触地呈现在大众面前。记录做得成功的话,可以激起教师、家长和大众之间的对谈,提出更真的事实供大众讨论,以建立经得起时间考验的信念。一条 4 英尺长的绳子,松垮地摆在教室地上,这种绳子在许多瑞吉欧幼儿学校里被用来作为游戏的材料。一般大众常常觉得这种绳子让幼儿当作游戏的材料是太危险了,但幼儿将这 4 英尺长的绳子,拿来当作消防水管、电话线、地板上玩积木游戏的区隔,甚至战争游戏中拉人的工具,这些都可消除幼儿将绳子视为危险物品的恐惧。

我们希望改变社会大众对我们学校的看法,因此我们避免将事物用一般的角度来看。在此,我们想高声表明我们的立场:

(1) 幼儿们在小团体中能更理想地学习!

(2) 幼儿们需要亲手操作材料以帮助他们进行学习!

(3) 教师需要更多规划与检讨的时间!

(4) 环境是幼儿的第三位教师!

(5) 幼儿们需要有意义的项目,而不是技巧性的机械化训练!

我们甚至可以利用研究所得的证据来支持上述的立场,我们或许非常明确地阐释这些立场和对资源的需求,在学校对某些特别的项目投票决议中,它们也成功地获得支持。然而,这样的成就是短暂的,一旦有人或某些团体立场坚定且大声疾呼,民众的想法是很容易因此而改变的。

假如我们将共同建构的原则应用于努力获得社区支持上,我们不需屈服于来自社区的主张,而促使社区民众更多投入有关教育议题的对谈。我们时常觉得社区对于我们的所作所为并不感兴趣,所以我们就表现出“不应该”、“不需要”寻求他们的支持,我们假设社区的民众与我们的项目之间有很大的距离,并认定这个情况无法改变,但我们已从瑞吉欧·艾蜜莉亚学习到,记录可成为对谈中鼓励民众投入参与的一个有力工具(Rinaldi, 1996)。关于记录中学习过程的真实案例,提供社会大众更独特的知识,这种知识可以刺激他们检讨、质问和重新思考或重新建构幼儿的形象以及幼儿有接受高品质教育的权利。

当瑞吉欧·艾蜜莉亚的幼儿们访问一位农夫采收葡萄的过程，或请教市区建设工程人员有关下水道的排水系统时，社区民众亲眼见识到幼儿与教师主动学习的过程，这种学习方式正是好学校应具有的特色。我们可以将这些关于社区为主的活动记录编制成小册子，送给社区的民众浏览，例如，送给奥都邦协会（Audubon Society，译注）的义工们，他们曾经协助我们悬挂鸟屋；或送给为民服务的市政员工，他们为我们增加了一条新的供水设备。这些记录建立了生活在同一社区的幼儿与成人有意义的人际关系，这种小型的资料文件常常增加家长民众参与学校会议的出席率，也由此提供教育工作者、家长以及社区民众之间进行对谈的机会。

教育工作者开始寻求社区民众贡献智慧，不只是劳力或金钱方面，他们将社区视为是幼儿“知识的基金”（Moll, 1990）。这一种看法是尊重的表现，也是通过经验分享所产生存在与拥有的观念，进而提升整个社区相互关怀互助以求丰富人生的成员对于“我们”的定位，这些都是有效拥护的重要因素。

我们必须小心谨慎，不事先假设与社区任何的接触都能为学校筹得支持，或者这样的接触本质一定是好的。社区民众参与，例如教室的项目，必须从幼儿那里听到好的问题，必须了解教职员已经准备好进行参观观摩活动，也必须学习如何将经验应用在未来的课堂上。没有任何人喜欢只提供幼儿一种形式，例如到消防队去参观，幼儿们虽兴致高昂，却与真实的教育目标相悖离，结果最后只留下一顶塑料头盔作纪念。

其实参观消防队是一个结合“规划”、“记录”以及“对谈”三者的活动，它可以与社区的民众确认更有意义的情境。在与社区民众开会之前，幼儿先分组讨论他们对于此次活动的期望，他们可以预定一个目的、一些问题和参观的理由，他们甚至可以画出他们期望看见的事物，然后以这些图画作为假设的检验，他们可以带着照相机和录音机记录整个经验，这些都可以让社区的民众知道幼儿们对于这次参观活动的慎重态度，在某些情况下，他们也可能会带着素描簿。之后，幼儿将与社区民众分享这些记录，创造一个可供大众欣赏的记录。从规划整个经验的目标到记录经验，再到社区成员投入经验前后的对谈，这一整个循环对取得社区支持是重要的项目。

译注：奥都邦（John James Audubon，1785—1851），美国鸟类学家、画家及博物馆学家。

"规划"、"记录"和"对谈"系统的摘要

现在将归纳说明这三个成分如何相互影响。利用图 13－1 来说明整个教室活动的动向，就以一组幼儿即将与镇上其他学校进行棋艺联谊赛的例子来说明，其中有两位幼儿知道如何玩西洋棋，但是这两位却不知道如何对其他人解释游戏的方法，全班因此决定将整个游戏过程做笔记，由幼儿发展笔记的记录方法（记录），再把这些笔记总结起来，重新组织成初学者的指导（从记录到规划）。会玩西洋棋的幼儿使用指导来引导更多的初学者学习，初学者与熟练者共同讨论笔记里的内容（从规划到对谈），教师把这些课程拍摄下来（从规划到记录），帮助幼儿回顾整个课程、彼此讨论课程的效果及如何让技术更成熟的策略（从记录到对谈）。

家长们看到这些记录，不但对幼儿学习玩西洋棋感到惊讶，也对幼儿能够教会其他人下西洋棋，和初学者如何表达他们的需求以学习下棋技巧感到讶异，家长们边看录影带边聆听彼此的看法（从记录到对谈），并订下协助幼儿精进棋艺技巧的计划（从对谈到规划），这些计划都成为幼儿讨论的题材（从规划到对谈）。

教师重新审视家长进行规划时的会议记录，以及幼儿指导下棋的过程（从记录和规划到对谈），教师利用录影带和记录里的文字叙述制作成墙报展示，同时也加入教师自己的注解，说明幼儿、教师和家长如何从这些经验里获得学习经验（从对谈到记录）。新生的家长和一般民众来学校欣赏这些墙报，墙报再度成为讨论的焦点，而继续建立对于学校的信赖（从记录到对谈，然后从对谈到规划）。

通过各种不同的管道，学校产生了下列事物：

1. 图画具有规划功能。
2. 从文字叙述转变为记录。
3. 一般的谈话可提升成为对谈。
4. 记忆可支持回顾。
5. 象征符号可与各种语言相结合。
6. 聆听也包括听见。
7. 了解可导致创新。

8. 问题延伸为项目。
9. 研究可替代评量。
10. 家长的投入发展出智慧性的合作关系。

最后,原先可能只是合作的良好例子,竟变成了共同建构的丰富例证,这个丰富例证用其特定的步骤团结起所有维护教学课程长期成果的人们。

参考书目

Berger, P. , & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. New York: Irvington.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Doise, W. , Mugny, G. , & Perret-Clemont, A. N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5,367-383.

Dunn, S. , & Larsen, R. (1990). *Design technology*. New York: Falmer Press.

Forman, E. A. , & McPhail, J. (1993). Vygotskian perspective on children's collaborative problem solving activities In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds). *Contexts for learning*, (pp. 213-229). New York: Oxford University Press.

Forman, G. (1995). Constructivism and the project approach. In C. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (pp. 172-181). New York: Teachers College Press.

Forman, G. , & Gandini, L. (1994). *An amusement park for birds* [VHS 90-minute video]. Amherst, MA: Performanetics.

Forman, G. , & Kuschner, D. (1986). *The child's construction of knowledge*, Washington, DC: NAEYC Publications.

Fyfe, B. , & Forman, G. (1996). The negotiated curriculum. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 3(4), 4-7.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gee, J. (1990). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. New York: Falmer

Press.

Glazer, S. M., & Brown, C. S. (1993). *Portfolios and beyond*. Norwood, MA: Christopher Gordon.

Goodman, K. (1992, September). Why whole language is today's agenda in education. *Language Arts*, 69, 354-363.

Isaacs, S. (1930). *Intellectual growth in young children, with an appendix on children's "why" questions by Nathan Isaacs*. London: Routledge & Kegan Paul.

Jankowicz, A. D. (1995). Negotiating shared meanings, A discourse in two voices. *The Journal of Constructivist Psychology*, *8*(2), 341-348.

Kafai, Y., & Harel, I. (1991). Learning through design and teaching. In I. Harel & S. Papert (Eds.), *Constructionism* (pp. 85-110). Norwood, NJ: Ablex.

Moll, L. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education* (pp. 319-348). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching. *Cognition and Instruction*, *1*; 117-175.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Grossman: New York.

Piaget, J. (1978). *The development of thought. Equilibration of cognitive structures*. London: Blackwell.

Rinaldi, C. (1996). Malaguzzi and the teachers. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, *3*(4), 1-3.

Solisken, J., Wilson, J., & Willette, J. (1993, Fall). Interweaving stories: Creating a multicultural classroom through school/home/ university collaboration. *Democracy and Education*, 16-21.

Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Chicago: The University of Chicago Press.

Tannen, D. (1982). Ethnic style in male-female conversation. In J. J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp. 114-122). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Tannen, D. (1989). *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. New York: Cambridge University Press.

Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning, and school-*

ing in social context. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tierney, R. (1991). *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Norwood, MA: Christopher Gordon.

Tudge, J., & Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, *36*, 61-81.

von Glaserfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934).

Wertsch, J. V. (Ed.). (1985). *Culture, communication, and cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wood, D., Bruner, J, & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*, 89-100.



瑞吉欧・艾蜜莉亚学校幼儿的作品

第 14 章

瑞吉欧・艾蜜莉亚的理论与实践:他们知道自己的所作所为

吕蓓卡・**S**・纽

他们日渐响亮的国际名声可佐证,瑞吉欧・艾蜜莉亚的婴幼儿中心与学前学校有许多令人惊奇之处。然而外人可能眩目于所有的视觉效果,像美丽的教室、令人叹为观止的幼儿作品及其他吸引人的事物,反而忽略了瑞吉欧・艾蜜莉亚经过长期努力对意识形态上的了解。许多人注意到瑞吉欧・艾蜜莉亚的幼教哲学理念与其幼儿保育之间的密切关系,而他们在教育哲学与保育上的成就,不管过去或现在,都足以成为美国地区所谓高品质幼儿教育课程的表征(Barden, 1993; Bredekamp, 1993; New, 1990)。然而正当有些人急于将此名词作一商标上的定位时,这个意大利的幼教课程却造成美国幼教界一片混乱;仔细审视他们的实务工作后,也对美国所认定合规范的、可行的、适当的教育方式带来挑战(New, 1993b)。本章的写作动机旨在说明,了解瑞吉欧・艾蜜莉亚的幼儿教育理论与实务的阐释,远比直接模仿瑞吉欧・艾蜜莉亚的实务经验所获得的收获更为丰硕(New, 1997)。这样的认识不但可以增加我们对瑞吉欧・艾蜜莉亚

教育取向的了解,同时也让我们自己的幼儿教育发展更为连贯。

总而言之,本章主要目的在检视瑞吉欧·艾蜜莉亚对于社会文化这一理论学派对知识建构所作的贡献。从瑞吉欧·艾蜜莉亚赋予教师研究者的角色,正印证了社会文化理论在教学实务上扮演的角色,也改变了目前幼教界对理论与教学实务之间关系的定义。本章最后将以瑞吉欧·艾蜜莉亚为例,探讨这个课程取向如何为我们示范人类发展理论与社会文化环境的价值观、信念及目标之间密不可分的关系。

在本章一开始,先简要讨论瑞吉欧·艾蜜莉亚如何成为当代教学的典范,以及它对美国教学理念的改变与影响。

瑞吉欧·艾蜜莉亚:投入池塘中的一颗小石子

最近 10 年间,许多美国幼教学者投身于三种相关的领域里,第一,探讨专业指导方针背后支持的理论与内容,以决定适合幼儿发展的课程(Bredekamp, 1987, 1993; Kessler & Swadener, 1992; Mallory & New, 1994a);第二,评估"建构主义"以作为优良幼儿教育课程的参考(Berk & Winsler, 1995; DeVries & Kohlberg, 1987; Mallory & New, 1994b);第三,从逐渐熟悉,进而欣赏瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向,以致今天出现许多支持的联络网及热心的网络讨论团体。瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向进入美国教育理论的时机,对于当今两项相关议题的探讨有相当大的影响和贡献,尤其瑞吉欧·艾蜜莉亚已经成为评估专业指导方针,以决定适合幼儿发展的课程的重要参考依据之一。一开始,美国幼教界在论战中仍强调其民族优越感(New, 1993b),但是现在在讨论如何修正适合幼儿发展的课程的相关书籍中,到处可见瑞吉欧·艾蜜莉亚的例子(Bredekamp & Copple, 1997)。本章将持续进行讨论,但这次我们将运用我们对瑞吉欧·艾蜜莉亚理论逐渐增加的了解,加入这场在教育界象征着专业领域交流、具有建设性的世纪辩论。

建构理论:主题的多变性

现在,建构理论有关的教育文献如雨后春笋般地蓬勃发展,每一篇文献在特定的重点与诠释上都有自己的主张,但对于知识的学习,大家则共同认为是经由学习者主动建构,而非经由传递。许多文章同意建立"建构式教室的范例"的重要性(Brooks & Brooks, 1993),试图从目前已为大家普遍接受的观点"知识由建构而得"的前提,以及主宰着本世纪美国教育——"模仿"的传统教学理念,这两者间强烈的对比中找出共通点。尽管宣称"建构论不是一种关于教学的理论"的声浪仍持续不断地出现(Brooks & Brooks, 1993, p. 7),但是建构主义的范例已经成为全美学校改革运动的根基,包括特殊教育的改革运动(Harris & Graham, 1994)。对于这一股支持意识形态转变背后的推动力,有些人将之视为一种新宗教的产生(Phillips, 1994);但仍有其他人认为整个结构转趋于建构主义,仍跳脱不出科学革命的传统窠臼(Kuhn, 1962 / 1970)。尽管建构主义者毋庸置疑有其优点,但对"建构主义不同层面"之间的差异性,已经大到值得让我们进一步深入分析与思考(Phillips, 1995;另外请参照 Cobb, 1994a, 1994b, 1995; Prawat & Floden, 1994)。由于在观念上的模糊不清和对一般性理论概念渐增的兴趣,近来建构分析已经尝试点出不同建构主义者所持论点之间的差异性,也试图建立支持主要论点的实验基础。对于参加这场辩论的许多人而言,讨论的焦点在于"社会文化过程是否胜过个人的过程,或者相反"(Cobb, 1994b, p. 13)。对于另外的某些人而言,上述之争论并非二选一,而是对于个人和社会过程两者所扮演的角色与两者之间的本质有更透彻的了解(Driver & Scott, 1995)。

这些不同的观点在幼教界引起了回响,特别是幼教界中对于建构理论传统的诠释仍着重于幼儿内发的认知过程本身,却很少将此内在过程与其他外在影响作明确的区分,例如以具教育功能的玩具或"侃侃而谈的父母"作为幼儿知识来源(与 G. Forman 的私下讨论,1995)。其他人的诠释在程度上则较着重于幼儿学习的社会过程,特别是社会互动造成的认知上的不平衡。然而,这些相同的诠释中,有许多仍持续以皮亚杰派的理论架构为主,强调同化与调适之间的内在机制,而非其社会建构之意义(例如, DeVries & Zan, 1994; Kamii, 1995)。

新的风向

在幼教界与日俱增的兴趣及在建构主义的讨论风潮带动下，产生了另一波的学术文献，这些文献来自于邻近领域，例如人类学、认知心理学、社会语言学、幼儿发展以及社会学上的努力。这些来自不同领域的研究者着眼于心智活动的社会及文化面，以维果斯基的著作及新维果斯基学派(neo-Vygotskian)的“活动理论家”(如 Lave、Cole、Bruner、Rogoff 以及 Wertsch 等学者)的论点为基础。近年来，这个领域的研究重点在重新评估认知与社会文化环境之间的关联性。以多元文化为背景所作的研究结果发现，幼儿主动和在成人引导下参与的日常社会文化例行活动，有益于他们知识建构的阐释和共同过程，而这些研究结果更进一步扩充了我们在概念上与实验论证上的理论基础(Corsaro & Miller, 1992; Rogoff, 1990; Rogoff, Mistry, Goncu & Mosier, 1993)。当我们将此与日前新兴的文化心理学结合在一起时，这些研究结果更能佐证建构主义者的论点，并为其建立了基本的定位——个人与文化是无法分开的，而对两者的研究也无法分开单独进行(Rogoff, Radziszewska & Masiello, 1995)。

不论处于何种社会文化背景下，关于幼儿与成人知识建构的内在机制如何执行这一点，学者们之间并没有太多的争议。同时，有愈来愈多的证据显示，仅着重于个人的社会面的研究，最多只能用来解释人类复杂的学习发展过程中的一小部分。在本章的一开始到结论之中，“社会建构主义”(social constructivism)一词，是以哲学认识论的观点来形容心灵活动与社会环境紧密结合的关系(Wertsch, 1991)，这个名词的使用，同时也排除了建构主义者与社会文化观点之间任何意义上的差异。

在支持社会建构理论的教育学者们的讨论中，常常会以两个重要的议题为主：个人与社会文化环境之间互动和协商关系的特色，理论影响整个教育事业的实用性。而针对上述的讨论，瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育经验贡献良多，其中包括了对社会建构理论有鞭辟入里的解释，在理论与相关实务经验之间的结合，有完整的记录作为佐证。关于“社会建构教学法是否可行”这个假设性问题已被瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育工作者定位为行动的知识论过程〔知识论的意义，根据 1994 年韦氏词典的定义，是对“人类努力的起源、本质、方法以及极限”的研究与调查(p. 480)〕。经多年共事，瑞吉欧·艾蜜莉亚的教师们、**教学协同研究人员**与马拉古齐等人着重在幼儿学习过程与潜力、知识的象征意义以及成人该如何运用这种知识以对幼儿最为有利。

本章后续将选择性地讨论这些被瑞吉欧·艾蜜莉亚用以佐证与发扬下列三项重要概念的一些实务经验:(1) 社会文化环境;(2) 社会认知冲突;(3)最近发展区(the zone of proximal development)。每一个部分将先简单地回顾当前对理论概念的认识,接着探讨瑞吉欧·艾蜜莉亚的案例。

社会文化内涵:我就是我们(**Io Chi Siamo/I Am Who We Are**)

自马格丽特·米德(Margaret Mead, 1928)的学术研究开始,和由 J. 怀丁与 B. 怀丁(Whiting & Whiting, 1975)主持,延续研究六大文化的传统。长期以来,人类学者致力于研究构成特定社会群体的日常例行活动与人类关系之间错综复杂性,以期了解它对幼儿学习与发展所造成的影响。B. 怀丁(1980)的学术著作中将文化视为"情境的提供者",这番见解促使我们深入了解社会文化环境如何影响幼儿行为选择和发展机会。例如,研究发现幼儿的亲社会技巧、合作能力,甚至敌对的行为确实影响了幼儿对同伴的选择(Whiting & Edwards, 1988)。在跨文化文献有关亲职教育的研究,以及少部分关于幼儿教育的比较研究中,可发现对社会文化环境所扮演的角色有完整的记载,包括如何扮演成人价值观系统与幼儿保育的模式两者之间居中调节的角色。

在关于幼儿发展、亲职行为、学前教育的跨文化研究,以及活动理论学者和文化心理学家论文中所引述的,都支持人类发展于文化情境中的论点。遵循这项传统的学派,将文化情境与社会活动之间的关联性,解释并描述为具有活力、经讨论协调而相互影响的,而非静止或单方面独立存在(Corsaro & Miller, 1992; Goodnow, Miller & Kessel, 1995)。用另一种方式来说,幼儿与成人共存于充满文化意义和重要性的社会情境里,并通过每日文化活动的参与发展自我(Bruner, 1985; Rogoff, 1990)。这个观点使得我们对于幼儿与成人有一个更全面性的认识,包括在家庭、社区以及整个社会中任何一个特定的社会文化情境里,幼儿与成人对他们自己角色的认识,也就是说,各大小范围的环境皆有其独立但相互影响的特质(New, 1993a)。

瑞吉欧·艾蜜莉亚一地代表着某种独特的社会文化环境,这环境源自于几世纪以来结合整个意大利文化以及当地区域性文化层级的传统与历史(New, 1993a),尤其是瑞吉欧·艾蜜莉亚在对幼儿的社会责任与合作关系的优点这两方面的重视,更是由来已久,无论是各地区或意大利全国都有这样的传统。这种幼儿教育的合作模式——也

就是众所皆知的瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向,它反应并贡献于意大利整个大环境的文化价值与原则。

Rogoff 对知识建构于像瑞吉欧·艾蜜莉亚这种情境的过程中有一番说明。她认为,知识的建构来自于幼儿以学习者的角色参与生活中的各种仪式、典礼或例行活动,同时也通过家庭、教室及社会获得种种机会(Rogoff, 1990)。Super 与 Harkness(1986; Harkness & Super, 1983)两人更进一步解释环境的特质如何支持这种学习经验,而这些特质又如何带动硬件设施与社会环境、社会互动的模式,以及关于成人如何与幼儿成为发展组织、目标与说明的共同策划者的意识形态。

我们可以用"层层关系所组成的系统"来比喻瑞吉欧·艾蜜莉亚学前学校(Edwards, Gandini & Forman, 1993)。瑞吉欧·艾蜜莉亚教师们精心规划出一切都在他们掌握之下的富有秩序性、具体性的社会文化情境,以期扩大幼儿在文化层层关系前提下学习与发展的可能性。瑞吉欧·艾蜜莉亚学校文化,是由他们组织上的特色、硬件环境、课程内容、教学方法与其他更平凡的例行活动所构成,这些对决定富于文化意义的工具、知识与认识的形成上,贡献良多。



图 14-1 3 位主角——幼儿、家长以及教师三者之间的关系在学校这一环境里滋长(戴安娜学校)

从一个学校硬件环境上的特色可以看出该学校对幼儿的看法以及对教与学过程的重视程度,瑞吉欧·艾蜜莉亚的学校环境值得一提,不只因为整个环境弥漫着艺术的美感、智力的启发,更透露出对这个空间使用者的兴趣、权利、需求和能力的尊重态度(Gandini, 1984/1990)。对展示具启发性物品的事前准备,比如精心摆置以展示贝壳或倒影的位置,显示了他们教导幼儿对于设计、细节或差异性的注意;同时也帮助幼儿发展他们对整个环境的警觉性与主动回应的态度。他们经常展示共同努力的成果,例如用从户外散步捡回来的树叶编成袋子,这个活动让每一位孩子了解自己在团队合作中的贡献,并提升他们对身为团体一分子或贡献者的自我意识。



图 14-2　穿上围兜,共同演出幼儿家庭生活故事

在瑞吉欧·艾蜜莉亚,整个组织的特质也是提升幼儿发展的要件,因为这些组织的特色与整个学校及隶属的社区所秉持的价值观是一致的。他们将幼儿安排在同一个教室里 3 年时间的做法,让幼儿、家庭以及教师三者之间发展出深厚与长久的关系;同时也让他们在学校这个大环境里,感受到社区的气氛。当教师将幼儿在家庭生活上获得的知识运用于课堂上的小组讨论时,幼儿也直接从中获益。教师职员间彼此无所谓的

阶级制度,加上主动与家长建立良好的关系,也提供幼儿们一种大人间合作共事的文化承袭典范。另外,许多其他实务上的规划也加强了整个环境的容量,以激发幼儿们对彼此之间与生俱来的兴趣,穿衣室的安排,吸引的浴室,加上利用许多窗户而非墙壁来作为教室隔间的设计,都具有鼓励幼儿去认识、观察并与他人互动的目的。

教学的特质,包括从运用"企划"来进行长期性的项目活动,到短期的小组活动等等,不仅提供交流的机会,同时也提供反应学校目标与文化准则的沟通技巧与交互方式的必要性。最终目的是鼓励幼儿去观察、比较、挑战并协调他们对事物的认知。通过鼓励相互依赖彼此知识或能力的活动中,幼儿们产生对不同看法或观点的尊重与需求,例如让几位幼儿从不同的角度共同完成一幅画,为了画出完整的形象,幼儿们必须结合彼此间不同的观点。在活动中,许多媒体被运用来呈现幼儿们的共同经验,同时也让他们确立共同的目的与策略,以达成预定目标。通过这类的活动,幼儿们慢慢发展沟通和合作的技巧。我们现在也有机会了解这种教学取向的几个成功范例,包括"跳远"(The Long Jump)以及"鸟儿游乐园"(The Amusement Park for the Birds)两个项目(相关资料来源,请参照本书资源表)。

集合多方观点的合作项目的文献记录反应了整个环境支持学校区域性目标和社会层面的能力上的充分准备。记录对幼儿的工作提供宝贵的意见,同时也可以作为他们与其他小朋友共同合作寻找点子或表现经验的一个"跳板"。当教师们肯定大家努力的成果时,幼儿们受到鼓励与他人作想法与材料上的交流,而这种设想周到的项目,使家长也能投入共同讨论幼儿学校生活以期全程参与。再者,学校公开展示关于组织方面的资讯,就像维奇(Vecchi, 1993)所谓的"是以一个民主的方式告知社会大众"(p. 121),来表示社会大众对于学校经营成功与否具有举足轻重的地位,同时也在过程中邀集家长参与这个众人共同努力的成果。通过使用简单与巧妙的记录形式,瑞吉欧·艾蜜莉亚整个学校环境再度透露出集体文化价值观,在幼儿发展上贡献出一个颇具历史性的观点。

这些逐渐累积的讯息传达出瑞吉欧·艾蜜莉亚对幼儿形象的重视,这个形象是具有能力的,并且拥有权利——包括主动参与,以及与整个学校社区培养发展关系的权利。以建立关系作为学校教育的原则不只是一个动听的口号,也是一项承诺,这项承诺就像一条线紧紧结合所有的论点、努力和参观过瑞吉欧·艾蜜莉亚访客所描述的,具有"滴水不漏"品质的家庭、学校与社区共同体(Gardner, 1993)。瑞吉欧·艾蜜莉亚教育

取向中“每一件事物都息息相关”的哲学(Fillippini, 1993, p. 117)，这项重要的特色将瑞吉欧 · 艾蜜莉亚的努力与世界上其他高品质的幼儿教育区分开来。社会文化环境，这个支持团队合作而本身也因团队合作形成重要角色，提供了一个理想的教育情境。在这个情境下，为了幼儿的成长与发展，他们持续地、相互地受到所有自认是社区一分子的认同与支持。在瑞吉欧 · 艾蜜莉亚，家长、教师以及其他的市民，为了发展并维持这样一个学习与生活的环境，已经奋斗多年，同时也善用物资及人力，以凸显来自于更大范围的社会文化中不同传统与价值观之间的差异性。



图 14 - 3　即使大多数的家长平常都有工作，但他们知道他们也能成为学校生活中的一分子

斯拜吉亚利(Spaggiari, 1994)曾说，幼儿不应只是“包装现成文化”的接受者，以社会关系为特色的意见交流过程中，幼儿不但从他们身处的社会文化环境里获益良多，同时也贡献其中。“我就是我们”的表达方式，正好捕捉了幼儿与大社区(学校)之间的互惠关系，并且挑战目前对社会文化情境中角色单一定义的诠释方式。幼儿们对某些复杂的或存在已久的社会问题有一套自己的想法，例如战争、友谊、性别关系——通过记录的努力而分享——印证了整个较大范围社区的成人观点的内容与品质。重视幼儿对

整个社区感情与智慧所付出的贡献,在整个学习以及发展的过程中也可见到对社会关系与团体活动的强调。

幼儿是同伴、玩伴与启发者

维果斯基延伸了皮亚杰学派的建构理论,特别强调社会互动与发展过程之间相互影响的关系(Vygotsky, 1978)。他强调知识建构的社会互动层面,将其形容为人际关系的一种"遗传法则",奠定了"所有较高层次心理活动与其相互关系"之基础(Vygotsky, 1960/1981, p. 163)。目前大家对于这个学说所提出的解释是,幼儿不只是依赖他们所处的广大社会文化情境,同时也依赖在此情境中每一位成员彼此间的社会性交流(Bruner, 1990; Wertsch, 1985)。然而对"协商"的真正含意或情境中社会建构意义是什么,以及知识的哪一方面具有协商性等等问题,却只有少数人能真正了解(Prawat & Floden, 1994)。

认知心理学家们已经试图深入了解社会关系在认知发展上所扮演的角色,而且也解释各类社会活动对知识建构的影响,包括"他人的出现"本身(Levine & Resnick, 1993, p. 588)。其他成因包括社会团体中的角色、地位和身份等等,都是影响心理活动的呈现与认知成长品质的来源。相关主题及其他关于认知发展社会根本的研究逐渐将"认知形成正如共同合作"这个想法概念化(p. 599),以支持维果斯基学派的信念,也就是较高层次的心理活动形式源自于"生活在各种情境中的每一分子共享"的社会文化环境(Berk & Winsler, 1995, p. 12)。

然而,合作性的认知发展并非社会交流的立即结果,社会认知上的冲突以及期望冲突的减少,在皮亚杰学派与维果斯基学派对认知发展的诠释中,扮演着很重要的角色。关于冲突在幼儿社会关系发展上所扮演的角色,我们似乎缺乏"实证上的发现"(Rizzo, 1992, p. 94)。不过,有许多研究显示,幼儿社会关系上的冲突有助于认知发展。这种社会认知冲突经常可以从幼儿们共同合作建构他们对"生活的规则与意义"的了解过程中观察到(Rogoff, 1990, p. 186)。同时,也有一些相关的实证研究证明幼儿拥有协商的能力去了解社会知识(Corsaro, 1985; Corsaro & Eder, 1990),甚至是那些仍被视为以自我为中心的稚龄幼儿。我们也发现他们产生与辩驳社会知识的过程,包括他们为自己所属小圈子发明的记号(可能是某个特定的玩具、衣服,或者是沟通形式),以昭告大家他们是此一同伴文化的成员之一(Fernie, Kantor & Whaley, 1995; Kantor, El-

gas & Fernie, 1993)。维果斯基特别引述这种对社会建构认知的调节功能，因为知识建构的过程容易鼓励不同观点之间的交流，接着重新组织为"较高层次的思考"(Berk & Winsler, 1995, p. 12)。



图 14-4　在粘土游戏中，幼儿获得同伴、老师的支持，老师知道提供援助的时机与程度，以帮助幼儿达成目标

瑞吉欧·艾蜜莉亚扩展了我们对社会交流发生频率和品质的诠释，特别是瑞吉欧·艾蜜莉亚的成果，使我们注意到社会文化冲突对幼儿发展的价值。瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育工作者不仅注意到整个知识产生的过程，同时也着眼于制造更多的机会，使幼儿们体验不同的、具冲突性的，甚至令人感到困惑的观点。因此，在硬件环境上，他们制造不同的"干扰"，支持幼儿挑战他人想法的倾向，以提供幼儿重新审视、修改及回顾他们的理论与假设的机会。近年来有人对"协商"作了定义上的区分，一部分人认为协商是一种折衷妥协的形式，另外一派则将协商当做是"技巧性克服障碍"的一种策略(Prawat, 1989; Prawat & Floden, 1994)。瑞吉欧·艾蜜莉亚教师们善用幼儿多元化的观点，甚至让幼儿们感觉到协商共享了解的必要性。瑞吉欧·艾蜜莉亚策略的成

果——就像呈现在他们大型团体项目中一样,例如制作一只和实物一般大小的恐龙或举行一个全校性的运动会等等,证明了研究文献所指出的不同观点对团体性决策的好处。研究发现了一个事实,那就是通过对不同意见的协调过程所产生的决议,与没有冲突的团体中所作的决定相比较,在想法上要更为周全(Levine & Resnick, 1993)。

在瑞吉欧·艾蜜莉亚的环境里,幼儿当然不是启发认知的惟一来源,成人也透过Rogoff(1990)所谓引导式的参与过程,提供"引导、支持、方向、挑战、动力",以供幼儿学习。这种概念强调学习者与能力更高的大人或同伴之间扮演互惠的角色,同时也生动地形容社会互动中人际间知识的衔接转换过程。无论那个"能力更高的人"是教师或其他幼儿,整个过程的特色是,幼儿从由他人规范到自我调整的互动转变中增强了自身的能力,并借此逐渐内化协调后产生的共同知识(Brown & Ferrara, 1985)。当然,整个过程的成功也仰赖如何在考虑幼儿本身福利与机会的合理范围内提供协助。

从最近发展区开始提供机会和建立信心

根据维果斯基文化发展的遗传法则,也就是他将合作过程中首次出现的新能力,定义为"能力转化的区域"(维果斯基, 1978)。维果斯基首次将其"最近发展区"(zone of proximal development)概念,定位在对立于评量"僵化"知识。这个概念在教育领域里,被视为是社会建构论者最重要的观念,它同时也被形容为发生学习与认知发展所需的"感受力丰富的区域"(Berk & Winsler, 1995, p. 26),维果斯基认为最近发展区是教育工作者透过"对内在发展的理解",所使用的一种"工具"(Garrison, 1995, p. 726; Vygotsky, 1978, p. 87)。

实际而言,区域中使用的"工具"可以应用在与课程和评量相关的主题上。一般认为,幼儿受益于解决那些需要他人协助,并在适当评量后融入充满活力的互动过程的问题。另一方面,我们对最近发展区的认识也使我们对教师这个角色有新的要求。适合幼儿发展的实务工作所使用的原则,不再依赖我们对幼儿目前的发展状况的了解来决定课程内容,而是教师必须随时保持警觉以因应幼儿的进展,并提前一步计划(Berk & Winsler, 1995)。在社会建构理论里,具有相同重要性的是幼儿们通自己的"区域"体现学习机会的影响程度,Rogoff 个人使用"参与程度的分配"(participatory appropriation)这个名词来说明这种主观性与选择性高、学习者通过参与一项任务或团体活动来建构新知的过程。愈来愈多的研究支持这个论点,也就是幼儿不但要自己选择学习的

事物,同时也决定学习的方法与对象(Stone, 1993)。Kamehameha 小学教育方案(简称为 KEEP)是教育体系里一个成功地凸显成人回应幼儿潜能所持续付出的努力,并且利用适于文化的方式来“唤醒对生活的心”的案例(Tharp & Gallimore, 1988 /1991),而瑞吉欧·艾蜜莉亚则是另一成功案例。

在瑞吉欧·艾蜜莉亚,教师对于幼儿的最近发展区的概念,也在课程制订中扮演一个主要的角色。虽然其他学者也重视幼儿思考的哲学本质(Matthews, 1994),瑞吉欧·艾蜜莉亚的教师时常诱导幼儿提出他们的意见,然后针对存在于周遭的相关课题,如死亡、老化、爱以及战争等等,提出并发展成项目。教师同时也回应于幼儿的恐惧感和他们对性别角色的误解,例如能体会并相信幼儿有权利与能力去处理这类的问题。美国学者继续重新评估以澄清皮亚杰学派对于幼儿学习方面发展限制的诠释的同时(Metz, 1995),瑞吉欧·艾蜜莉亚教师并不预先设定幼儿处理抽象概念能力上的限制。相反的,不管是跳远项目中,大家一致认为女孩先天上体能较差;或是一群 3 岁大的幼儿们提议,性别辨别的功能在于决定穿着,教师鼓励幼儿们为自己的信念辩驳、假设,并加以试验。瑞吉欧·艾蜜莉亚将教师的角色解释为启发者,一位将幼儿已经够复杂的想法过程加以“复杂化”、扩展幼儿在最近发展区中学习这个观念的人。事实上,这种概念上的革新,建议教师帮助幼儿了解他们必须面对更加主动参与以及更多交流协商的挑战。也难怪当瑞吉欧·艾蜜莉亚的教师运用他们在幼儿方面的知识于感情与智力的相互作用时,这样的项目活动特别容易成功。

维果斯基在最近发展区加强幼儿能力的理论,在许多方面,与瑞吉欧·艾蜜莉亚对幼儿的看法是十分相似的,瑞吉欧·艾蜜莉亚认为其实幼儿的能力高于他们通常被允许去做的。然而,维果斯基学派与瑞吉欧·艾蜜莉亚对什么因素最能启发幼儿潜能有不同看法。对维果斯基(1978)而言,游戏是呈现最近发展区的最佳情境,在游戏的情境里,幼儿的表现“高过自己一个头”(p. 102)。但是对瑞吉欧·艾蜜莉亚来说,游戏之所以受到重视,乃是因为它可以促成发展,然而游戏却比不上幼儿与教师投入的复杂而长期性的项目。



图 14－5 幼儿们在同心协力的工作经验中发展能力

正如先前提过的，与其他能力较高的人共同参与社会文化活动的成果之一便是，学习者逐渐发展能力，知道自己身负引导注意力、付诸行动以及发展新目标的责任和主动精神。在瑞吉欧·艾蜜莉亚的教室里，整个过程发生在幼儿本身与同伴之间，教师运用各种不同的记录形式，例如录影带、录音带记录、对话的记录与誊写、相片与作品的范例等等，皆可以激发幼儿们重新审视他们以前的想法与了解。当启发幼儿独自与共同地发表他们对先前概念的看法时，他们批评反省他们对自己之前的认知，并试图建立新的假设。在这种情况下，幼儿成为他们自己或者彼此间"能力较高的同伴"，幼儿在与同伴及成人互动下，成为个人自身发展过程的主角。

瑞吉欧·艾蜜莉亚对于最近发展区的解释，反映于他们对幼儿的看法，也就是"充满潜能的、强壮的、有力的，最重要的是与成人及其他幼儿相关联的"(Malaguzzi, 1993, p. 10)。此看法被建立在象征较大范围社会文化环境的社会关系的价值上，作为自我实践的预言。而瑞吉欧·艾蜜莉亚对于理论发展的实质贡献，也具有相同的重要性。

教学是一种反省的实践

有关奠定瑞吉欧 · 艾蜜莉亚成就中关于个人、政策、哲学以及理论基础的要素，意大利的教育工作者已经多次在不同的场合或本书其他章节中都作了详细的叙述。瑞吉欧 · 艾蜜莉亚过去 30 年来的共同成果，造就了一个囊括不同领域哲学家、研究者与实证主义者所组成的教育学系统，当中许多人在美国教育领域是赫赫有名的(例如，杜威、布朗芬布伦纳、布鲁纳、加德纳、霍金斯、皮亚杰，以及维果斯基)，还有美国读者较不熟悉的欧洲哲学家及理论学者，例如福柯(Foucault)、沃伦(Wallon)、维埃拉(Varela)、罗大里(Rodari)、马拉古齐(Malaguzzi)与其他瑞吉欧 · 艾蜜莉亚的成员，他们对瑞吉欧 · 艾蜜莉亚理论根基所付出的奉献，皆在不同的场合被提及。

然而，若只将瑞吉欧 · 艾蜜莉亚的成果，归功于当代学者的实务与哲学理论基础，就显得不够周密。我们应该说，在马拉古齐前瞻性的领导之下，瑞吉欧 · 艾蜜莉亚的教育工作者"持续地结合他人的教育理论和自己的实证研究"(Vecchi, 1993, p. 123)，共同致力于发展与其教学实务一致的哲学架构。直到他过世前几年，马拉古齐仍不断强调知识的共同建构性与试验性的重要程度，他认为教育理念与实践源自相互交流于"行之已久的模式或理论"(1993, p. 51)。

因此，在瑞吉欧 · 艾蜜莉亚，理论与实务之所以紧密结合，是因为研究持续不断地进行，而这些研究不但可用来说明教师扮演的角色，也指出了每天的例行活动有哪些。教师们对自己角色的定义，和美国地区合作行动研究者的理念是相类似的——他们与幼儿们一同观察、互动，与家长及其他社区的成员互相交流意见与感想，同时也与其他的教师不断地探讨关于幼儿们的能力与潜能(New, 1991)。整个过程中，教师着眼于他们已知的事，他们从个人或团体角度了解的幼儿，和他们从与教育目标密切相关的家庭与社区中收集到的资料，并转移他们的焦点来来回回于此三者之间。

"知识在社会情境下协调建构而成"的观念，或许最能用来说明瑞吉欧 · 艾蜜莉亚将教师角色定位为学习者及研究者的看法。瑞吉欧 · 艾蜜莉亚鼓励教师们在由家长与专家共同组成稳定与热心支持的联络网中，思考他们的工作与职责。这些参与的家长中，有些甚至与专家一起共事超过 20 年之久。置身于这个"充满询问者的社区"(Kil-

lion & Todnem, 1991),对教师发展而言十分重要,它在美国尚未普遍,但却是瑞吉欧·艾蜜莉亚实务的核心。

瑞吉欧·艾蜜莉亚将教师视为主动的理论者、研究者,而同时也是实践者的观念,与传统专业学术领域的观念有所不同,相较于美国地区教师必须努力地去了解他人的实证论点,然后付诸实际教学行动的典型专业发展以及课程实践有极大的差异,难怪我们对当代学习与发展理论的完整意义以及应用方面充满了误解。皮亚杰的认知发展阶段理论,被翻译成类似"实际操作的学习"等术语,造成许多模糊不清的含意,导致无法适当引导教师做出正确的决定(Forman & Fosnot, 1982)——如果教师能以个人与幼儿相处的亲身体验,参与这类术语的产生,这个问题其实是可以避免的。

瑞吉欧·艾蜜莉亚 30 年来的教学研究所预测出的前提,已经成为现代专攻教师发展与反省实务学者们讨论的主题,许多人支持瑞吉欧·艾蜜莉亚取向,主张教师们对他们的工作赋予价值,分析他们所得到的回应,并形成假设(Drummond, 1994),强调教师有"活动、反思以及交流"的必要性(Fosnot, 1996, p. 206)。然而,有些人却如瑞吉欧·艾蜜莉亚教师所形容的,陷入"连结经常被分割的部分"的奋战当中(Cochran-Smyth & Lytle, 1993, p. 6)。同时,瑞吉欧·艾蜜莉亚中共事的情形支持了 Cuffaro(1994)的发现,以及其他关于教师反思的文章,指出理论不当的本身如何影响实务运作。现今美国关于学校成功案例的研究指出,学校本身文化所具备的潜能可成为支持教师与幼儿发展的资源,这类研究更进一步指出教师必须面对其他不同体制,以修正传统学校经营方式下"教师主导"的情形(Wien, 1995)。瑞吉欧·艾蜜莉亚的苦心经营支持着这些前提,特别是教师需谨记于心的许多原理原则,包括提供假设、实验、评估、反省,以及与他人分享彼此经验的多样的机会(New, 1992)。

瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向关于教师方面的研究指出,在教学行动被解释为与"学习的过程自然而然地结合在一起"的前提下,以及当老师也能决定学什么、什么时候学、跟谁学时,成人与幼儿同样具备潜力(Fosnot, 1989, p. 112)。瑞吉欧·艾蜜莉亚的教学与研究,目的是突显幼儿的潜能,而非问题;烘托他们的优点,而非缺点;呈现他们应有的权利,而非需求。同样的,教师研究以及相关的专业发展活动的策划,是基于"教师在教育事业里是优秀的观察者与决定者"的假设。同样的,加上瑞吉欧·艾蜜莉亚教学法的其他特色,教师研究反映社会文化情境,其作用就像是一种"同时代表和塑造其价值观"的"文化实践"(Smagorinsky, 1995, p. 199)。因此,这个分析成为一个完整的

圆,结合高品质的学校环境,提升成人与幼儿发展具有文化价值的特质。

结论

本章的两个诉求:第一个目标,也就是对于瑞吉欧・艾蜜莉亚的理论基础能有更深入的了解——这个需求是愈来愈重要的,尤其有愈来愈多的教师、学校以及地区将自己与瑞吉欧・艾蜜莉亚教育取向划上等号。第二个目标,可分为两方面来说:一是希望能将社会建构理论以一个更完整的概念来呈现;二是说明此一由本身原则应用建构出的理论,以及从中发展出的教学可能性。

有些学者认为社会文化理论本身只受限于告知众人关于"提供学习机会的情境"这方面的贡献,而只有更多"纯粹的建构主义焦点"才能帮助我们对"学生学到的事物与进行的过程"有更深刻的了解(Cobb, 1994,)。瑞吉欧・艾蜜莉亚的成果对以上所提到这两点,提出了强烈的反驳。许多瑞吉欧・艾蜜莉亚的实务经验告诉我们,幼儿学习的一切以及他们"进行的过程"是可以与社会文化情境独立分开讨论的。

瑞吉欧・艾蜜莉亚打破了忠于惟一或其他建构理论学者或社会文化理论的观念,他们的实务经验结合了许多的理论基础,同时也将教学应用方式具体化。瑞吉欧・艾蜜莉亚教育工作者巨细靡遗的态度不仅呈现在实务的细节上,在本书中、在持续不断的记录工作与共同的视听产品中(与乔治・福尔曼和莱拉・甘第尼合作完成),也完整地记录了他们对理念的阐释。他们详细说明并投身于理论与教学间持续进行的交流反省,证明了理论本身就能推动实务的传统观点的谬误。马拉古齐(Malaguzzi, 1993)提到教学的两种向度——想法与行动是两相独立但相辅相成的。他认为:"实际上,理论惟一可以成立的情况是,当理论可以通过处理现实教育实务经验中浮现的问题,并帮助教育工作者解决问题的考验。"(p. 82)我们从上世纪 70 年代美国教育工作者学到一课,当时教师们一味试图变成所谓的"普罗登教师"(Plowden Teachers,请参照第二章译者注),却不想承诺投入于理论的测试与发展的失败例子(Drummond, 1994)。

在讨论结束之前,我想简单提一下另一个关于瑞吉欧・艾蜜莉亚学习发展理论的层面:学习与发展理论是社会政策外力以及经验与实验下的产物。本章中描述社会建构理论独特的诠释,不论是实证或哲学层面,都与许多当代研究文献中不同的观点产生

共鸣。而瑞吉欧·艾蜜莉亚理念的政策层面,与课程理论相关政策的观点是一致的,对于意大利传统研究上所欠缺的,至少提供了部分解释。

美国教育工作者对在缺乏实证资料的情况下检讨瑞吉欧·艾蜜莉亚取向感到困窘,而瑞吉欧·艾蜜莉亚坚持拒绝加入美国这项用以决定教育政策与实务的传统。相反的,瑞吉欧·艾蜜莉亚倚赖教师反省以及与幼儿共同成长的工作记录,以作为研究评量的主要工具的作法,符合了质向研究的传统——这种传统方式由于具有社会政策导向,经常遭受批评。这一点在意大利却被视为是有益的,而非有害于社区式幼儿教育课程的整体评估。

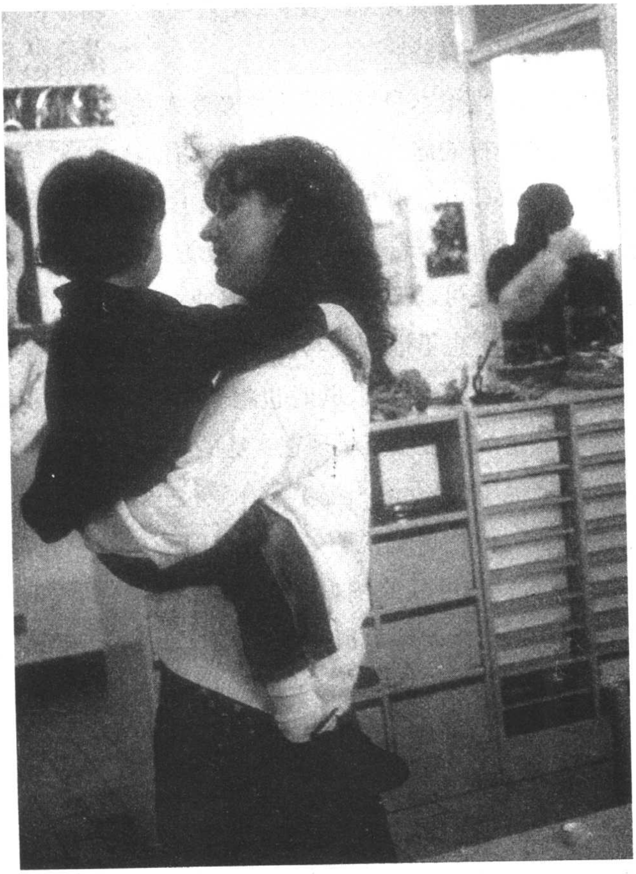


图 14-6　这个每日发生的情景具有丰富的分享意义,是由教师、家长以及幼儿共同建构的

瑞吉欧・艾蜜莉亚理论与实务经验的大环境是整个意大利文化，尤其是属于艾蜜莉亚・罗马格纳地区的文化。在这个地区里，共同合作与相互依赖的价值观的建立，以及赋予幼儿与家庭的社会地位与合法地位的建立(New, 1993a)，在法律上有完整的规定。然而，瑞吉欧・艾蜜莉亚并非只是意大利宝贵文化传统中一个亮眼的表征而已，瑞吉欧・艾蜜莉亚对各方面选择的用心、为个人与文化价值以及马拉古齐这位具领袖气质人物所传达的理想，作出了生动的见证。就如马拉古齐(1993)指出，瑞吉欧・艾蜜莉亚的整体经验是无法用任何单一学习或指导的理论适当地表达出来的。不管是理论建立与道德原则之间的相关性，或试图将理论从政治议题中独立出来的不切实际的作法，瑞吉欧・艾蜜莉亚成功地验证了“持续的警觉性”的重要性(Malaguzzi, 1993)。在瑞吉欧・艾蜜莉亚取向中明显可见的，或半隐藏的要件，反映了大家共同合作的希望，相较于目前社会以“创造幼儿新人类文化的希望”为目标所持的对于幼儿的看法，更能呈现出幼儿的正面形象(Malaguzzi, 1993, p. 88)。瑞吉欧・艾蜜莉亚的成功让他们自己与其他人相信拥有创造新人类文化的可能性，也成就了理论、热忱以及实践的可能性(Greene, 1986)；他们的努力也借由哲学与政策面协调一致的“务实教学”(praxis)——正如这个名词所隐含的，帮助我们深入了解整个状况(Friere, 1977/1995)。

“理论”一词在希腊语也代表“注视”的意思。瑞吉欧・艾蜜莉亚所投射出对幼儿形象的影响力不容小觑，我们也不能忽视现今世上其他相关议题的影响。我们愈深思瑞吉欧・艾蜜莉亚的努力与成就，就愈相信这种学校、教学和学习的整个转型，在我们的情况下也是可行的。当杜威(1925/1981)指出“了解……也就是期望”时(p. 141)，他明了这种社会建构知识的潜力，因此通过教育，将这潜力纳入他对社会改造的决心中。对瑞吉欧・艾蜜莉亚而言，共同与社会知识建构是身为公民的权利(幼儿与成人皆享有此权利)，同时也说明了最适当的学习发生的整个过程。至于瑞吉欧・艾蜜莉亚的潜力，它的成就足以影响其他文化背景中学习和生活的机会，正如本章对社会建构理论延伸深入探讨的那样。

杜威观察到“教育将因团体中的生活品质而改变”(p. 87)，此一简单有力的见解，最近被用来与最近发展区相比，例如“区域中共同生活的参与品质”势必直接影响学习和发展成果(Garrison, 1995, p. 729)。另外，第二个关于最近发展区的解释说明了它“虽受限于发展本身，但同时又作为主动引导发展过程的关键”之本质(Moshman, 1982, p. 375)。整合了这些关于最近发展区的诠释，对于我们对未来的计划与眼光有直接的

关系，瑞吉欧·艾蜜莉亚也将扮演着重要的角色。

瑞吉欧·艾蜜莉亚可谓是幼儿教育界最近发展区的关键代表，拿我们与瑞吉欧·艾蜜莉亚相较后，我们更能明白我们自身的限制与机会。大家都知道："对环境有期许就会带来结果。"(Prawat & Floden, 1994, p. 46)然而，要确保我们的期许变得更乐观，我们必须努力去想像在不完美的社会中，还有哪些可能性。瑞吉欧·艾蜜莉亚的例子，以及结合整个社区以为最近发展区的暗喻，切实地告诉我们开放心胸接受多元化社会中的差异、认识幼儿们真正的能力与情形、邀请受我们照料下幼儿的家庭，共同为提供教育理念与目标付出心力。这样的做法，使我们更熟悉幼儿生活的社会与政治的真实面，并引发我们重新讨论，学校在今日动荡的社会里所扮演的角色。这个视教育为特定社会文化的情境里，所有成员皆须积极参与的观点，拓展了我们对社会建构理论的看法，说明了瑞吉欧·艾蜜莉亚的原则，更进一步引导我们重新定义教育者的角色。这样努力的结果比起世界上的其他方式，更能突显瑞吉欧·艾蜜莉亚理想中的"新幼儿文化"。

参考书目

Barden, M. (1993). A backward look: From Reggio Emilia to progressive education. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 283-295).

Berk, L., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.

Bredekamp, S. (1987). *Developmentally appropriate Fratile in programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: NAEYC.

Bredekamp, S. (1993). Reflections on Reggio Emilia. *Young children*, *49*(1), 13-17.

Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (rev. ed). Washington, DC: NAEYC.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Brown, A., & Ferrara, R. (1985). Diagnosing zones of proximinal development. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 273-

305). New York: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 21-34). New York: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cobb, P. (1994a). Constructivism in mathematics and science education. *Educational Researcher*, *23*(7), 4.

Cobb, P. (1994b). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspecives on mathematical development. *Educational Researcher*, *23*(7), 13-20.

Cobb, P. (1995). Continuing the conversation: A response to Smith. *Educational Researcher*, *24*(7), 27—28.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (Eds.). (1993). *Inside/outside: teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.

Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.

Corsaro, W. A. & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, *16*, 197-220.

Corsaro, W. A., & P. Miller, (Eds.). (1992). *Interpretive approaches to children's socialization*. (New Directions for Child Development, No 58). San Francisco: JosseyBass.

Cuffaro, H. (1994). *Experimenting with the world: John Dewey and the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.

DeVries, R., & Kohlberg, L. (1987). *Constructivist early education: Overview and comparison with other programs*. Washington, DC: NAEYC.

DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.

Dewey, J. (1980). Democracy and education. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924, Vol. 9* (pp. 221-229). Carbondale & Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1916).

Dewey, J. (1981). Experience and nature. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925-1953, Vol. 1* (pp. 87-101). Carbondale & Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press. (Original work published 1925).

Driver, R., & Scott, P. (1995). Mind in communication: A response to Erick Smith. *Educational*

Researcher, *24*(7), 27-28.

Drummond, M. J. (1994). *Learning to see: Assessment through observation*. York, ME: Stenhouse Publishers.

Duckworth, E. (1987). *The having of wonderful ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early education*. Norwood, NJ: Ablex.

Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Fernie, D., Kantor, R., & Whaley, K. (1995). Learning from classroom ethnographies: Same places, different times. In A. Hatch (Ed.), *Qualitative research in early childhood settings*. (pp. 155-172). Westport, CT: Praeger.

Filippini, T., (1993). The role of the *pedagogista*. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 113-118). Norwood, NJ: Ablex.

Forman, E., Minick, N., & Stone, C. A. (Eds.). (1993). *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Forman, G., & Fosnot, C. (1982). The use of Piaget's constructivism in early childhood education programs. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 185-214). New York: MacMillan.

Fosnot, C. T. (1989). *Enquiring teachers, enquiring learners: A constructivist approach for teaching*. New York: Teachers College Press.

Fosnot, C. T. (Ed.). (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.

Friere, P. (1995). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press. (Original work published 1977).

Gandini, L. (1990). Not just anywhere: Making child care centers into "particular" places. *Exchange*, *78*, 5-9. (Original work published 1984).

Gardner, H. (1993). Foreward: Complementary perspectives on Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. ix-xiii). Norwood, NJ: Ablex.

Garrison, J. (1995). Deweyan pragmatism and the epistemology of contemporary social constructivism. *American Educational Research Journal*, *32*(4), 716-740

Goodnow, J. J., Miller, P. J., & Kessel, F. (Eds.). (1995). *Cultural practices as contexts for development*. (New Directions for Child Development, No. 67), San Francisco: JoseyBass.

Greene, M. (1986). Perspectives and imperatives: Reflection and passion in teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, *2*(1), 14-19.

Harkness, S., & Super, C. (1983). The cultural construction of child development: A framework for the socialization of affect. *Ethos*, *11*(4), 18-23.

Harris, K. R., & Graham, S. (1994). Constructivism: Principles, paradigms, and integration. *Journal of Special Education*, *28*(3), 233-247.

Kamii, C. (1995). *Young children continue to reinvent arithmetic: Grade 3*. New York: Teachers College Press.

Kantor, R., Elgas, P., & Fernie, D. (1993). Cultural knowledge and social competence within a preschool peer culture group. *Early Childhood Research Quarterly*, *8*, 125-147.

Kessler, S., & Swadener, B. B. (Eds.). (1992). *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue*. New York: Teachers College Press.

Killion, J. P., & Todnem, G. R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, *48*(6), 14-16.

Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed). Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1962).

Leving, J. M., & Resnick, L. B. (1993). Social foundations of cognition. *Annual Review of Psychology*, *44*, 585-612.

Malaguzzi, L. (1993). History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 41-89). Norwood, NJ: Ablex.

Mallory, B., & New, R. (Eds.). (1994a). *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education*. New York: Teachers College Press.

Mallory, B., & New, R. (1994b). Social constructivist theory and principles of inclusion: Challenges for early childhood special education. *Journal of Special Education*, *28*(3), 322-337.

Matthews, G. B. (1994). *The philosophy of childhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: William Morrow.

Metz, K. E. (1995). Reassessment of developmental constraints on children's science instruction. *Review of Educational Research*, *65*(2), 93-127.

Moshman, D. (1982). Exogenous, endogenous, and dialectical constructivism. *Developmental Review*, 2, 371-384.

New, R. (1990). Excellent early education: A town in Italy has it. *Young Children*, *45*(6), 4-10.

New, R. (1991). Early childhood teacher education in Italy: Reggio Emilia's master plan for "master" teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *12. 1* (37), 3.

New, R. (1992). The integrated early childhood curriculum: New interpretations based on research and practice. In C. Seefeldt (Ed.), *Review of research in early childhood education* (rev. ed., pp. 286-322) New York: Teachers College Press.

New, R. (1993a). Italy. In M. Cochran (Ed.), *International handbook on child care policies and programs*. (pp. 291-311). Westport, CT: Greenwood Press.

New, R. (1993b). Cultural variations on developmentally appropriate practice: Challenges to theory and practice. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 215—231). Norwood, NJ: Ablex.

New, R. (1994). Culture, child development, and DAP: An expanded role of teachers as collaborative researchers. In B. Mallory & R. New (Eds.), *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education* (pp. 65-83). New York: Teachers College Press.

New, R. (1997). Next steps in teaching "The Reggio Way": Advocating for a new image of the child. In J. Hendrick (Ed.), *First steps in teaching the Reggio way*, (pp. 224-233). Columbus, OH: Merrill.

Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, *24*(7), 5-12.

Prawat, R. S. (1993). The value of ideas: Problems versus possibilities in learning. *Educational Researcher*, *20*(2), 3-10.

Prawat, R. S., & Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychologist*, *29*(1), 37-48.

Rizzo, T. A. (1992). The role of conflict in children's friendship development. In W. A. Corsaro & P. J. Miller (Eds.), *Interpretive approaches to children's socialization*. (New Directions for Child Development No. 58), 93-111. San Francisco: Josey-Bass.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B., Mistry, J., Goncu, A., & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, *58*(8).

Rogoff, B., Radziszewska, B., & Masiello, T. (1995). Analysis of developmental processes in sociocultural activity. In L. Martin, K. Nelson, & E. Tobach (Eds.), *Cultural psychology and activity theory* (pp. 125-149). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Smagorinsky, P. (1995). The social construction of data: Methodological problems of investigating learning in the zone of proximal development. *Review of Educational Research*, *65*(3), 191-212.

Smith, E. (1995). Where is the mind? Knowing and knowledge in Cobb's constructivist and sociocultural perspectives. *Educational Researcher*, *24*(7), 23-24.

Spaggiari, S. (1994, September). *History and philosophy of Reggio Emilia*. Paper presented at Reaching Potentials: The Challenge of Reggio Emilia Conference, University of Melbourne, Melbourne, Australia.

Stone, C. A. (1993). What's missing in the metaphor of scaffolding? In E. Forman, N. Minick, & C. Addison Stone (Eds.). *Contexts for learning: Sociocultural cynamics in children's development* (pp. 169-183). Oxford, UK: Oxford University Press.

Super, C., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, *9*, 545-569.

Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1991). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (Original work published 1988).

Vecchi, V. (1993). the role of the *atelierista*. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 119-127). Norwood, NJ: Ablex.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Webster's encyclopedic unabridged dictionary of the English language (1994). New York: Gramercy Books.

Wertsch, J. V. (Ed.). (1985). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whiting, B. (1980). Culture and social behavior: A model for the development of social behavior. *Ethos*, *8*, 95-116.

Whiting, B., & Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: the formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard university Press.

Whiting, B., & Whiting, J. (1975). Children of six cultures: A psychocultural analysis. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wien, C. A. (1995). *Developmentally appropriate practice in "real life": Stories of teacher practical knowledge*. New York: Teachers College Press.



《斑马》
戴安娜学校一位 5 岁幼儿的作品

第 15 章

罂粟花和舞蹈的幻想世界

保尔·考夫曼(注)

第一幕:意大利著名导演费里尼也会批准的一幕

空气中弥漫着意大利春天温暖而甜蜜的气息,幼儿们一字排开,安静地进入罂粟花田,穿越草地时,正像摩西将红海分隔成两半一般。"你们可以摘几朵花!"一位身上背着 35 cm 相机的驻校艺术教师对幼儿们说。

一个小男孩把一朵罂粟花对着阳光高举起来,仔细地研究着,并对它轻轻地吹了一口气,喃喃自语道:"这比冰淇淋好玩多了!"旁边有两个小女孩正一块嬉戏着。"让我把花插在你头上!"一个女孩说着,然后小心地把罂粟花插进同伴的头发里,并且轻轻地摸

注:版权为保尔·考夫曼所有。

了几下。她的同伴回答说:“我想用花做成十字架,插在你头上!”

“啊——”突然传来一阵惊叫声,一匹斑马冲进花园的另一端,有些幼儿已经看见它了!这匹斑马的头部不停地上下摆动,橡胶做成的嘴部还衔着一束罂粟花,身上黑白分明的条纹和红绿相间的鲜花,显得极不协调。突然有个小男孩叫道:“它是戴安娜学校的斑马,我知道它是谁!”所有的幼儿们一窝蜂地冲向斑马,欢迎斑马的到来,躲在斑马道具下的是汗水淋漓的老师。

第二幕:“哦,不,……请给我矿泉水!”

时光倒流,回到几天前的场景。几天前,学校的创办人——马拉古齐、学校教职员和美国一家电视公司的工作人员,在瑞吉欧・艾蜜莉亚学校的餐厅用餐。这些来访的美国电视工作者想在一系列新的节目中,捕捉瑞吉欧・艾蜜莉亚教育取向对幼教的精辟理论。意大利人很有礼貌,但也很慎重,双方积极地讨论可能的拍摄情景。

“我们想拍摄‘罂粟花’项目。”

“但是你们只停留 5 天,这个项目有好几个阶段,如果要全程拍摄,会花超过 5 天的时间。”

“我们也很希望有充裕的时间,可惜却没有。”

“可是,幼儿们要先各自作画,再开始一起讨论,最后,整组的人一起创作。”

这位美国节目制作人一面听着对话,一面闻着通心粉的香味,这情景令他回忆起当年在圣地亚哥就读学校的餐厅,从来没有这样的经历,他慢慢地陷入沉思当中。片刻间他开始神游,想像他自己看到正在专心参与讨论应该把什么放在电视节目的马拉古齐肉体中有一股消散的东西分离出来。突然,马拉古齐的灵魂拿着酒杯站了起来,在这群美国人之间来来去去;这个灵魂伸出透明的手,放在节目制作人肩上说道:“各位朋友,最近你们美国人常来这里,尤其是专家学者,来了一堆人,但有些人开始研究我们,而现在,又有媒体发现瑞吉欧・艾蜜莉亚,你们走了以后,又会有另一个电视台来造访,有一天,连美国《新闻周刊》都会报导我们的学校……”他啜了一口酒,“我所要说的是,这里永远不会变。你看,人们来这里参观,然后回去,你看,又有另一批人来来去去……”

制作人的思维回到了现实,马拉古齐正和老师们争论着。

“斑马应该走进罂粟花田！”他说，“这会是个惊喜！”

“不行啦！”一位老师夸张地挥动双手，提出异议：“斑马不是‘罂粟花’项目中的一部分，它只会分散幼儿们的注意力。”马拉古齐仍不放弃：“但是小朋友需要一些惊喜！”“可是他们会太过兴奋！”那位女教师提出辩驳。

有人口渴了，想喝矿泉水，吃饭、讨论；吃饭、讨论。在这种气氛之下，那位节目制作人倒是很自在，感觉他好像很久以前就属于这个可爱、却又爱争吵的大家庭了。

第三幕：戴安娜学校的拍摄工作

拍摄小组的总监肩上扛着沉重的摄影机，她想要好好捕捉马拉古齐经过教室时，指着幼儿艺术作品时的镜头。制作人勉强退出镜头，但仍注意马拉古齐的动向，他们用法语交谈着。一位杰出的录音工程师手中抓住像钓竿一样垂挂着的麦克风，像驼背的钟楼怪人在倒霉的日子里疾走着。马拉古齐在一幅拼贴画前停下来：“这是某个只为探索一个词语的项目中的最后部分，这个词语就是‘人群’。大家可以看到，人群里有小孩、老人、大人、小狗，和一些全身发臭的及吵闹的人。这是一幅很复杂的画，小朋友们将‘人群’这个名词的意义拆开来，然后把它各个部分的含意用图画表现出来。”

画中有个女人往某一方向走，而有个男人则往另一方向走；一位母亲推着婴儿车；一只狗被一条项圈牵着走。“我们给的问题是：如何以视觉的方法赋予‘人群’这个词语复杂性和探索性的意义？幼儿的心里存在许多影像，一个影像能成为一群人的影像，而一群人的影像变成幼儿间产生的对话，这个对话不只是传递讯息的工具，也是幼儿创造新方向、扩展语言的可能性及丰富彼此内涵的方式。”马拉古齐说完后，停顿了一下，他的眼睛里闪烁着热情的光芒：“我相信事物的存在都是基于关系的交流，而关系是生命中不可或缺的事物。从出生开始，孩子不断和周遭的人事物产生关系，他们有主导互动关系的欲望和需求，有时是主角，有时则是配角，然后再成为主角。对幼儿而言，在这种不同角色扮演的家家酒中，对话非常重要，他们很清楚地知道怎样从别人的看法中，找出思想和意义。他们能以可近可远的方式来说话，对大人来说，这些幼儿的形象也许像失焦一般模糊不清，但其实却是最接近幼儿们敏感度的地方。”

第四幕:幼儿作画的情景

之前曾参与罂粟花田项目的幼儿们,现在全都趴在地上,一起创作一幅大壁画。壁画上有罂粟花和它们的朋友——蚱蜢、青蛙和蜻蜓,画面既原始又精细复杂,呈现出令人惊讶的美感。动物身上的色彩鲜明,刚苏醒的小小现象学的表现手法与春天的景象融合成如梦幻般的情景。幼儿们一边作画,一边协调。一个小女孩问另一个小女孩:"这个东西在花田里做什么?""哇!"她喘着气生气地回答。"我开玩笑的啦!""喔!"一个6岁小女孩假装她是一位30岁的女士,老成地微笑着。马拉古齐观察幼儿们作画的情形后表示:"不只由幼儿的手和想像力画出来的东西很重要,幼儿之间讨论意见时所产



图15-1 戴安娜学校的5岁幼儿们一起绘制"夏日大壁画"的情景

生的和谐气氛也很值得重视。着色时，发掘如何使整个画面的颜色均衡，宛如色彩的交响乐，这意味着幼儿要成为交响乐团中卓越非凡的乐器。"

第五幕：收拾行李和宴会

美国节目小组工作告一段落，正在收拾延长线，将粗绳索卷起，把灯架推到一旁，工作人员小心翼翼地清理着所有拍摄过程中所遗留下来的混乱。在离去的前一晚，校方人员和美国拍摄小组在一家乡村小馆共进晚餐，美国人向意大利人敬酒，意大利人也回敬美国人；制作人拥抱马拉古齐，马拉古齐也拥抱制作人，对他说："我亲爱的朋友！"每个人都离情依依，如果说在这间屋子里有谁不落泪的话，那恐怕只有服务生了！

摄影小组回到饭店后，因为要离开瑞吉欧·艾蜜莉亚而感到沮丧，他们下一个目的地是在瑞典的一个创新的工厂。一位先到那儿的同事来电说，瑞典天气很冷，物价又昂贵，而且不确定是否可以拍到有内容的东西。制作人咒骂着这个黑暗的幻境，这个瑞典工厂是个寒冷阴暗的洞穴，里面有几个穿连身工作服、留着满脸胡子的巨汉，偶尔还会敲敲他们的螺旋起子。他在试着访问关于这个工厂的种种创造力问题时，他们的回答会是瑞典人为什么喜欢到充满阳光的意大利旅行。

制作人坐在面对广场的桌子旁，喝着啤酒，当时正值傍晚时分，他看着瑞吉欧·艾蜜莉亚的人好像已聚集在一起几世纪之久……讨论着事情，他们一小群人站着，好像站在他们的祖父、父亲面前一样，他正好奇他们正讨论什么呢？是政治吧！他很希望加入这样的仪式，一个交流的共享，脑海里回忆起马拉古齐曾说过的话："我相信事物的存在是基于关系的交流，而关系是生命中不可或缺的事物 。"

依旧是满园的罂粟花，满广场的人群，幼儿们跳着属于他们的世界里的舞蹈，让老人看了也不禁想要舞动起来。邻近教堂的钟声悠扬，那位制作人回想着孩子们的脸庞。

"这些真是能为我们提供阐释的小救世主！"他感慨地说着。老天爷知道我们多么需要这些孩子啊！

第四部分

瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向在美国课堂的延伸运用

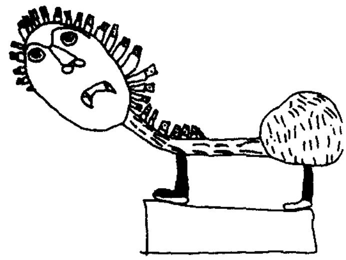
如果……(注)

帕米拉·霍克

(**Pamela Houk**)

如果我能
　问我自己想问的问题，
　实验我的想法，
　亲身体验身边的事物，
　与他人分享所找到的答案；
如果我拥有
　充分的时间，
　踩着我自己特殊的节奏，
　在一个富足的空间，
　事物可以变化；
如果你能成为
　一位有耐心的朋友，
　令人信赖的向导，
　探索的同路人，
　学习的伙伴；
那么我将
　探索这个世界，
　发现我的声音，
　并告诉你我所知道的一切
　以一百种语言。

注：在德顿(Dayton)艺术学院所举办的"儿童的一百种语言"展览会上，这首诗第一次被当作引言，用意在提醒读者注意瑞吉欧·艾蜜莉亚经验的观点，还有幼儿所绘制的各式各样的海报中传达的讯息。这首诗是帕米拉·霍克参考莱拉·甘第尼和已故的马拉古齐两人所提供的宝贵意见后所作。



《石狮》

拉维勒塔学校 5 岁幼儿的作品

第 16 章

生活在社区的幼儿:来自传统幼儿理念的束缚(注)

约翰·尼莫

另一种看待幼儿的方式吗?

身为教师的我不断地体会到,我个人对于幼儿的了解程度局限于我个人的经验与知识,除此之外,更需要不断地敞开心胸,面对任何与幼儿能力相关的新事实、新理念,以及最重要的,乃是面对启发我们改变的新主角或新人物。对我而言,瑞吉欧·艾蜜莉

注:本章所论述的内容是 1994 年 9 月 27 日于澳洲墨尔本大学所举办的"瑞吉欧·艾蜜莉亚所面临的挑战:发现幼儿的潜能"研讨会上的重要演说。

亚的学前教育工作者正是这个主要的角色，因为他们让我看见幼儿是社区中主动的学习者和尽力的付出者。在本章中，我将叙述一些成见，这些成见低估了幼儿的社区参与能力，同时也检视某些存在的束缚，这些束缚来自文化传统中对于幼儿能力的认定、看法与期望。

瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育工作者不断地强调学校的环境与课程应该以幼儿的形象作为开端。反观我们对于幼儿的期望又是什么？幼儿如何学习与发展？幼儿的定位又源自何处呢？幼儿的目标、需求、欲望和权利又是什么？我们对上述问题的回答（常常不自觉的），反映出我们所秉持的价值观、我们对于下一代的期望、幼儿发展的信念，更广一点的是，我们的文化观点，通过我们眼中的镜头呈现出我们对幼儿的观点和诠释，来决定我们如何扮演教师与家长的角色。

在美国的幼儿教育专业中，被公认为最佳实务的课程也是以对幼儿的看法为基础，虽然教育工作者的看法是多样化的，而且也一直在变，但在任何一段时期中，仍有一个最重要的观点，反映在一般的教科书里，和重要专业机构所发行的期刊上，例如《幼儿知识》这本期刊(The Early Childhood Lore)。仔细审视这种普遍的专业理念（例如，近年来出现所谓“适性发展”的原则，Bredekamp, 1987)，就是以欧裔美国人的文化意义体系为基础，高度地推崇自我依赖、自我实现、个人自由以及追求平等(Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler, & Tipton, 1985; Bowman & Stott, 1994; Stewart & Bennett, 1991; Williams, 1994)。这种个人主义已经引导幼儿专业领域将重心摆在幼儿如何在学习、发展以及人际互动中，达成自主性、个人主义和自我独特性。

在幼儿教育工作者心中，普遍存在着一种观念，那就是认为幼儿处在一种“以自我为中心”(egocentric)的情境里，只专注于个人，对关心周遭事物与他人的能力是有限的(Goffin, 1987; Hill & Reed, 1990)。虽然这种对于个别性及幼儿发展限制的理论已经对幼儿教育带来许多创新的方法，但同时也让许多专业人员摒除或低估众多有关稚龄幼儿的社会化、互动以及同理心能力的知识与研究，以“非适性发展”的理由拒绝，正因为其“各自独立但相互依赖”的看法乃来自美国有色人种社区，与北美社区主流的“独立”思维大相径庭(Mallory & New, 1994; Williams, 1994)。

也正因为不断地重视这个主流派的思想，幼儿教育专家已经造成了学前教育课程与许多其他美国家庭、社区目标之间的一个断层(Phillips, 1994)。在文化多元的社会里，一个确保所有幼儿成功的策略，也就是扩大了解引导整个社会制度的幼儿观。

幼儿是社会的主角

提茨安娜·费列皮尼——瑞吉欧·艾蜜莉亚的**教学协同研究人员**,在本书第六章以幼儿就是“自己成长过程中的主角”这样一个形象来说明他们的角色,同时也强调幼儿在非常幼小的时候,便渴望与他人建立关系,以及对“文化中接触的每一事物”有协调的需求。

在瑞吉欧·艾蜜莉亚,学校就是各层关系的一种系统,这是艾蜜莉亚· 罗马格纳地区的社会主义文化传统:“我就是我们”(详见本书第十二章)。就像瑞吉欧教师们使用的许多名词一样,意味着一种我们并不熟悉的文化概念,因此只能将这个词语约略地翻译成英文,Io chi siamo——“我就是我们”代表一个透过人与人之间互惠交流,达成超越个人成就的可能性。

这种教育的共享理念可以被视为是一种真正的社区,一处成人与幼儿手牵手一起合作、关怀和冲突发生的地方。对社区的归属感包含着每间教室与每所学校里所产生的重要互动,瑞吉欧·艾蜜莉亚所持的信念,也就是幼儿从一出生,就是社区整体生活的积极贡献者。

此处的“社区”定义,并非如某些政治人物喜欢拿来大做文章的那种虚伪的社区概念,也并不纯粹代表环境层次的任何一种社区团体,以下是 Gatto(1992)对“社区”所下的定义,也就是我所认为的社区概念:

> 社区是一个不同的人们长期互相面对彼此的地方,其中有好的部分、有坏的部分和其他种种,这样的地方尽可能将生活提升到最高品质,也提升投入和参与的生活(p. 56)。

社区参与的束缚

瑞吉欧·艾蜜莉亚的经验，帮助我们教师改变对幼儿在社区中扮演的角色的看法，因为它对美国幼教机构普通存在的幼儿形象，带来了一种新的挑战。这些旧形象不只是具有引导的作用，同时对看待幼儿潜能也有某种“束缚”作用。在本章中，我将讨论六种的束缚：所有权、冲突、情绪、定位、大众生活和历史。在一个真正充满关怀与活力的学习社区里，这些束缚都戕害了幼儿的主动参与性。我提出这些想法的中心，来自于在美国与意大利地区对教师所进行的访谈，以及实地的课堂观察后所获得的结论，在卡洛琳·爱德华兹、莱拉·甘第尼以及我本人共同策划进行的书籍中，将有深入完整的论述。

今天所提出来的这些想法，来自于访谈资料与观察结果，但是值得注意的是，在北美地区，许多课程已经针对关于幼儿发展的某些传统思想提出质疑(Hale, 1994; Ladson-Billings, 1994; Williams & Gaetano, 1985)。我希望这样的分析能提供一个更佳的机会，来挑战某些既已普遍存在的论点，同时对许多读者来说，协助他们了解本身文化的幼儿观——相较于传统幼儿知识，这种幼儿观被主流专业人员视为边缘——其实真正值得尊重，也需要以新的看待幼儿能力的专业眼光来贡献社区。

束缚 1：我们是否因为标明个人的拥有权，而在幼儿的工作和想法周遭筑起了一道藩篱？

以欧裔文化为主干的美国个人主义文化反映在幼儿教育中时，切实显示着成人积极保护幼儿的个人拥有权。在幼儿的美术作品中，这种情形特别明显。除了某些是由小组共同完成的拼贴画或是壁画之外，其余的美术作品被视为是完全“属于”个人的创作。

以我个人在美国进行博士论文时曾观察到的一个情景为例(Nimmo, 1992)：在老师的从旁指导下，一位 4 岁的小男孩兴高采烈地制作一台木制的车子。男孩的教师留意到小男孩对于应该如何装置轮子一事，有他自己的想法，所以这位教师便没有特别坚持用她自己的步骤来完成这个工作。而旁边站着另外一位较大较能干的小朋友，看着

这位小男孩的车子，等着轮到他的时刻来临。不过，由于脑中充满了点子再加上兴致勃勃，他情不自禁地拿起一支铁锤敲敲车子两旁的轮子，也似乎提供了可能的解决方式，但此时，教师立刻告诉那位年龄较大的男孩，必须询问车子的主人是否可以这样做。稍后，这位教师对于她的介入提出了维护个人拥有权的解释：

> 因为这是 Jacob 的车子，我们试着让其他孩子知道尊重他人财产的重要性，而且……这辆车子的主人是 Jacob，所以 Jacob 可以掌控他自己的作品（Nimmo, 1992, p. 139）。

我们也把这段录影带情节播放给瑞吉欧·艾蜜莉亚的教师们观赏，有些瑞吉欧的教师认为这位教师是希望能保护孩子的作品，而这种行为代表着对孩子的"尊重"；而有些教师则对于录影带中这位教师的介入觉得不妥当，其中一位来自戴安娜学校的教师对这种情况提出建议："我们应该有更多的信心，相信孩子之间能互相帮助。"（Nimmo, 1992, p. 139）

的确，瑞吉欧·艾蜜莉亚的教师们了解幼儿需要在不受干扰的情境下，完成个人的想法，而且幼儿也真的完成了许多作品。这些作品上只标上个别幼儿的姓名，被收集起来，在学校保存三年之久，然后在毕业典礼后，每一个人带回一大袋他们自己的创作，作为他们在校就读的点滴回忆。在这里，不同的是，瑞吉欧强调的并非个人拥有权，而是不同观点的分享。

参观瑞吉欧·艾蜜莉亚学前学校时，经常可看到某位幼儿对另一位幼儿的绘画或作品作出评论。这种做法跨越了幼儿自己和彼此作品之间的界线（至少是我心中的那些界线）。这种让我印象深刻的情景，对我而言是陌生的，但是这些情境却构成了整个瑞吉欧的教育体系。

再以另一个在戴安娜学校所观察到的事件为例。有一位幼儿一边看着花瓶，一边在画板上画出花的形状来；而另外一位幼儿看着她已有一段时间了，这位小女孩走向前去，拿起另一支画笔，很小心地在原来的图画上加上几笔，原先作画的这位小女孩对于她的介入并不高兴，但是这幅图画并没有因此而遭毁坏，教师也没有过来阻止。在此，我不是要建议教师应该鼓励幼儿介入他人的工作，我只是要说明瑞吉欧·艾蜜莉亚重视作品，因为作品可以成为沟通的工具——幼儿相互之间或与成人沟通想法的一种象

征符号,因此较不强调个人拥有权的价值。作品的呈现超越个人表情达意的行为,它代表的是对互动的邀请。



图 16-1 在拉维勒塔学校里,幼儿们正一起设计建造一座用纸盖成的城市

束缚 2:我们希望帮助幼儿学习与人相处之道,但是我们是否只将冲突当作该避免的事情之一?

就我个人的幼儿教育经验,让幼儿学习"与人相处之道"是一项大目标。帮助幼儿学会合作、分享及轮流的概念是家长们的期望,也是教师们乐见的情形;在团体生活中,是极为重要的目标与利益。我个人非常赞同这些目标与目的,但同时也有一个问题:过度强调采取温和的态度可能会导致避免任何冲突的发生。"冲突"(conflict)在这里的含意不是坚持愤怒、厌恶、暴力或憎恨,而是观点的不同和共同建构出彼此了解的机会。



图 16－2　幼儿看见石狮的雕像，并且用许多不同的表达方式来表现出这种经验

当教师加入幼儿解决问题和冲突时，他们经常支持幼儿表达出他们个人的想法与感觉（“我很生气”、“我想要”），却没有进一步协助幼儿真正地互相协商。我怀疑这样的行为反映出目前教师的考量，也就是，如果他们赞成幼儿间的协商，没错，幼儿从中可能改变、甚至丧失自己的看法，进而提出新的意见，作为合作的成果，但是，这也等于压制某位幼儿的意见。

瑞吉欧·艾蜜莉亚的所作所为却要我们将这种理性的冲突视为是一种社会事

件——甚至是一种令人欣喜的过程。保拉·斯特洛兹(Paola Strozzi)——瑞吉欧的教师,建议应该让幼儿多花一些时间来讨论游戏进行的方式,然后作出决定。她说:"我相信,在试着赞同事情进行方式的过程,是令人感到快乐的。"(教师访谈记录,1990 年 6 月 14 日)对于教师而言,最大问题是在课程设计中,幼儿是否有充分的自由与机会去协商,甚至争辩。在充满关怀的社区环境中,冲突是成长的来源。

以理性的态度交流意见,并从社区合作的角度来了解冲突,教师本身必须对于这些方式感到很自在。在瑞吉欧·艾蜜莉亚,我们的研究小组与戴安娜学校里所有的教师、职员、厨师、**教学协同研究人员**以及**驻校艺术教师**,进行过数次长时间的讨论(详见本书第十章)。在这些会议里,坦白说有好几次是十分激烈地讨论每个人所关心的议题,这些深入性讨论为的不仅是分享想法,同时也是寻求解决议题的方法以及达到另一个新境界的了解。他们并不期望能够从自己内部解决压力与认知上的失衡状态,重要的是,每一个人都能全心投入这种互动过程里。

束缚 3:我们是否因希望保护幼儿或我们自己,而限制了幼儿情绪上的宣泄?

许多教师所经历过的不自在,有些是伴随着冲突的强烈情绪——生气有关;当然也有可能与其他情绪有关,例如伤心或者是快乐。教师(特别是属于欧裔文化背景的教师)似乎相信幼儿发泄强烈情绪的最佳理由就像是一种具有治疗性的情绪出口,而非沟通整合学习的一种行为。然而,假使我们想要支持真正的社区,应该谨记情绪是结合的力量,扩大人性的深度与广度。我们的幼教课程应该包括建立分享与激烈的情绪反应——刺激、惊讶、欢笑,甚至是伤心或愤怒等等的共同机会。当害怕或不愉快的情绪能获得抒解,或者建立社区的胜利感来临时,正因为这些情绪宣泄的机会属于整个团体共同分享的回忆与话语。

在瑞吉欧·艾蜜莉亚,教师将"启发"运用在长期项目的实施,刺激想法、意象、问题以及情绪的真正宣泄。在"狮子的画像"这卷录影带里(详见本书末的补充资料),可以看见许多启发的例子:教师套上代表戴安娜学校的实体大小的动物戏服,在午餐时刻,欢迎儿童的到来;幼儿们到市中心广场,观赏他们熟悉的石狮雕像;利用幻灯片拍摄石狮雕像,再将石狮的幻灯片投射在教室墙上,幼儿们可以兴奋地与投射出来的颜色和线条嬉戏。一些看过"狮子的画像"的美国教师,对于这些启发和瑞吉欧幼儿们宣泄出来

的细腻情绪感到很惊讶。当项目进行时,情绪的分享成为幼儿学习的动力,而且这些动力在幼儿共同体会到某些经验时受到不同程度的关注与干扰。

束缚 4:我们重视个人差异的方式是否就是将他们隐藏起来?

如何不进行社会性的比较与对照,而同时又能认识幼儿们的个别性与独特性,这是许多幼儿教师都遭遇过的两难问题,教师关心的是,假如优点或缺点过度公开时,幼儿脆弱的自我形象以及自尊可能会遇到挫折,因此教师转移幼儿对差异的注意力,强调"我们都是一样的"。

然而,杜威提出另一种看待个人差异以支持社区的结合与建立的方式(Greenberg, 1992)。在瑞吉欧·艾蜜莉亚以及麻州安赫斯特地区的学校,都可以见到杜威哲学理念转化为实际行动。幼儿被视为是互相学习的"资源",了解每一位幼儿彼此的能力、缺点、兴趣与忌讳是社区中必备的知识,每一位幼儿都能够贡献出个人不同的特殊功劳,就像是各行各类的"专家",很自然地彼此获益与依赖彼此专长。因此,在对技巧、能力以及资源的广泛定位下,所有的专长都是受到重视的,例如对蜡笔具有敏锐的色彩敏感度、跑得快、会使用百科全书的大朋友等等,都被视为是专长。当我在某个幼儿学校进行论文研究时(Nimmo, 1992),有一位小女孩被全班的小朋友视为是"班上的恐龙",每当小朋友描述故事时,她的专长便是扮演恐龙:

> 例如,今天,我有一辆公共汽车,掉到铁轨上,而且变成一只恐龙,故事结束了。然后,这位小女孩说:"故事不是这样子,因为我想要让西蒙妮也当一只恐龙!"所以,就这样,出现了两只恐龙,因为她知道她是其中一只恐龙,所以她已经事先计划好了,她知道西蒙妮自愿扮演恐龙,因为任何一个需要恐龙角色的故事,总是由西蒙妮来扮演恐龙——她是我们班上的恐龙!(教师访谈,Nimmo, 1992, p. 162)

在瑞吉欧·艾蜜莉亚,幼儿运用许多象征符号的语言和对问题追根究底的态度,使得有价值的资源有了更广的定义。多元化语言的使用(例如,姿态、动作、粘土)让幼儿们由不同角度切入以提供和协商他们的想法,通过表现的过程,幼儿们清楚表明他们的想法(包括误解)和协调沟通的重点。

在本书中,卡洛琳·爱德华兹(第十章)叙述瑞吉欧·艾蜜莉亚学校里一群五岁的

幼儿们与教师讨论入学指导手册制作的一个实例，这些入学指导手册是准备提供给下个学年即将入学新生的家庭作为参考的。其中两位 5 岁的小朋友对于要使用何种地图持不同的意见，经过多次的讨论和教师的协助，他们决定制作两份不同的地图，请三岁小班小朋友看，由这些幼儿们决定哪一份地图能够达到最理想的沟通效果。三岁小朋友表达了明确的偏好，加上教师细心的援助，项目就顺利进行了。

许多教育工作者认为这种回馈太冒险，惟恐会伤害到孩子的自尊心(比如在上述的例子里，地图没有被采用的小朋友)。在瑞吉欧·艾蜜莉亚的文化里，这种行为本身并不是一种具伤害性的结果，反而成为同伴之间澄清想法与建立资源的漫长过程中，另一个分享观点的机会。假如某位幼儿不清楚如何使用工具时，其他人可以协助她，而同时，她也可以提供有关蛇的知识给其他正利用粘土捏一条蛇的小朋友，或画一个人的样子来帮助全班了解问题在哪里。这些交流并不因此而带来竞争(一个人的收获代表另一个人的损失)，反而是团体中一种相当公开的方式，可以认识小朋友个别的差异——一种支持社区归属感的方法也因此而建立。

在瑞吉欧·艾蜜莉亚，提莰安娜·费列皮尼也提到 25 个孩子与两位教师在过去 3 年共处的时光里，所建立出来详细和亲密的认识：

> 事实上，每一位幼儿都拥有一份丰富且精细的认知地图，而结果是任何一种行为的策略都是非常个人化的(团体访谈记录，1990 年 10 月)。

这一份认知的地图促进了合作学习，因为幼儿能够在面对每一位不同的同伴时，调整他们个人的沟通策略。

试图去阻止幼儿注意彼此的差异是不太可能成功的，学龄前后期的幼儿开始自动地出现社会性的比较(Chafel, 1987)，他们开始注意彼此的差异，并想知道这些差异所代表的意义。世界各地的幼儿，在接近学前教育结束之时，在自由的游戏情境中，幼儿关系中重要的阶级概念和“长幼尊卑”的概念会开始出现于他们的游戏行为里(Whiting & Edwards, 1988)。对幼儿来说，这些行为并非单纯地认识对方，而是蕴含着很深刻的意义：他们必须处理自我概念的发展。例如，Debbie LeeKeenan 与我在麻州大学进行一个称做“看着彼此”的项目，参加对象是 2 到 3 岁的幼儿，这个项目来自幼儿们对于彼此的兴趣，而且这一项目包括一系列幼儿可以借此建立出更清楚的自我概念，包括对

自己身体形象的认识(LeeKeenan & Nimmo, 1993)。

马拉古齐曾谈论项目活动进行时，小组人数多寡所产生的结果，他说两人一组十分理想(Rankin, 1990)，他所考虑的是如何使想法交流，而不是隔离，他说：

> 或许两人为一组的分组方式可以成为强烈地支持彼此之间的关系，因为这使幼儿站在另外一位幼儿的面前，也就是协助幼儿达成或是获得一种与从前不一样的自我概念(Rankin, 1990, p. 1)。

马拉古齐相信幼儿的自我概念，是由环境中的人与事所形成的关系中建构而得的：没有团体生活，幼儿无法找到或发展任何的自我定位。相反的，在美国与澳洲，关于幼儿教育的传统认知似乎以强调与推崇个人定位的独特性为依归；这种主张建议自我定位优先于团体生活，而且也是幼儿与他人有所区分的主要特性。

劳拉·卢比兹是瑞吉欧·艾蜜莉亚的教师，在讨论幼儿参与的议题时，她以一种更具结合性意义的自我意识，综述了她对"个体"的认识：

> 每一次的团体对话都是重要的，然而，我认为每一位幼儿都必须了解并且清楚自己的限制。自我必须存在，我希望每一位幼儿成为每一个独特的个体，幼儿们必须认识并且尊重每一位小朋友：一种交流、付出与接受(教师的访谈，1989 年 11 月)。

同时，这一种更具结合性意义或社会观点的自我定位也反映在瑞吉欧·艾蜜莉亚教育工作者所倡导的、在幼儿与成人之间不断地循环的想法中，目的在于提升思考的弹性化而非僵化：想法或点子不会这么简单地就存在于一个疏离的个体中。

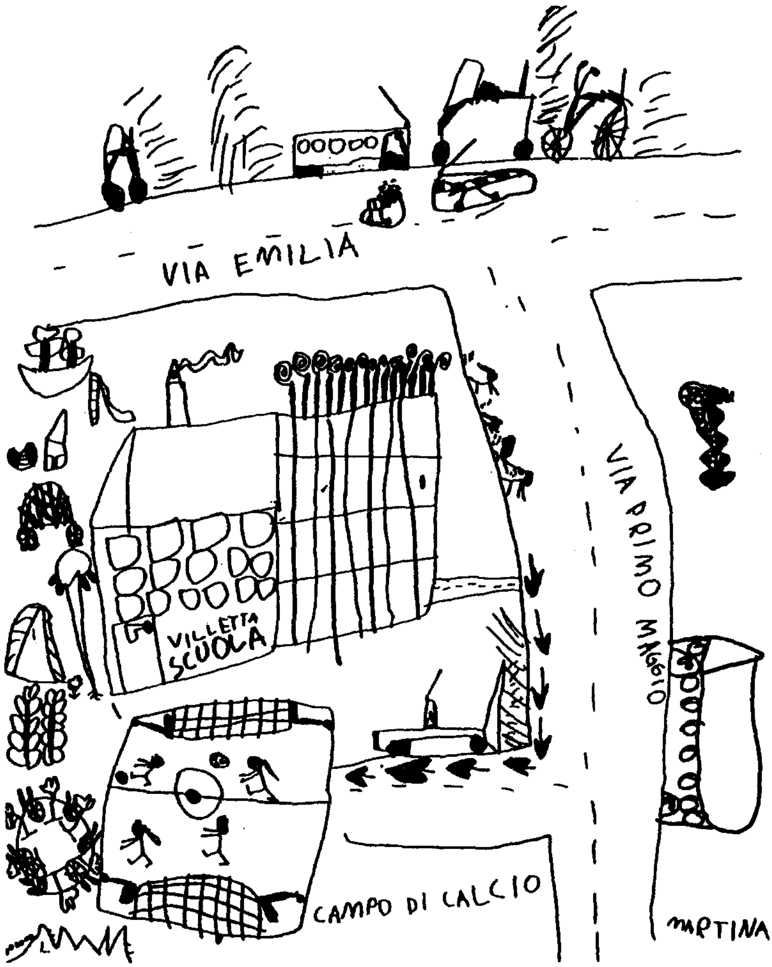


图 16－3　幼儿们绘制一张附有地图的邀请卡，邀请社区的人们来参加学校所举办的足球比赛

束缚 5：我们是否认为幼儿只活在由家庭与朋友所组成的巢穴里，而与大众的生活是隔离的？

许多人都知道，在美国和我的国家——澳洲地区，幼儿教育课程的重心是在家庭，教师了解他们的工作依赖与幼儿家庭生活环境的合作关系上。家访、定期举办的家长会议、与家长和监护人的联系、敞开幼儿课程的大门，这些已成为许多国家中高品质幼

教课程的特色。的确，与家长建立一种更互惠的关系（详见本书第八章），并且认识以及回应每个家庭文化目标的差异性，有其迫切的需要。但这是对幼儿的一种"保护"，避免使幼儿接触到更宽广的世界，而瑞吉欧·艾蜜莉亚的任务特别以这些外界的接触作为挑战的目标。

关于分离焦虑和依附这方面，传统的幼儿教育知识限制幼儿的世界止于同伴、教室和家庭。在某些方面，幼儿被认为是脆弱的、以自我为中心的，只能在最密切的环境里察觉到人、事、物，幼教课程也可能安排"帮助社区里的人"这类的主题，例如消防队员和警察，但是却没有带领幼儿进入更复杂的探索，探索他们如何成为社区的一份子，如何为社区付出贡献。

应该是使幼儿成为社区和城市这个舞台的主动参与者，一种关于幼儿更具结合性意义的自我定位。瑞吉欧·艾蜜莉亚进行的项目中，不论对马路底下的下水道产生好奇，或者是一年一度的葡萄丰收季节，都以幼儿想了解他们与社区之间关系的需求为基础。市政工程人员与农夫们都欢迎幼儿来认识他们的工作，户外参观活动的主题着重在幼儿周遭的生活环境，而不只是去参观博物馆、动物园以及其他的游乐场所。当项目正在进行的时候，教师将项目的消息发布于当地的报纸上，一旦庆祝项目完成之时，他们很可能邀请市长或是其他社区民众一起参与（详见本书第十二章）。

美国的某些文化团体并不认同将幼儿的生活与社区生活隔离，作为一种保护幼儿和融入目前课程内容的方式。例如，艾伯塔（Alerta Approach）教育取向（Williams & Gaetano, 1985）要求教师仔细地观察当地的社区，确实掌握可运用的资源，课程便可以因应实际的状况来发展。另外一个例子，"反偏见课程"（Derman-Sparks & the ABC Task Force, 1989），鼓励教师支持幼儿成为主动的角色，以幼儿所了解的偏见或公平的观念，建立教室之外的社会改变过程（Pelo, 1996）。

带领幼儿进入公共生活范畴，让他们可能为社会付出贡献的潜能受到赞扬，并且可以让幼儿感受到未来生活的脉动，虽然"幼儿周"的目的在提醒社会大众注意这个国家的社区幼儿保育，我也建议幼儿的参与和贡献可以成为日常公共生活的一部分。

束缚 6：我们是否认为幼儿只活在当下？

正如幼儿的居住空间，传统幼教理念的幼儿形象受限于短暂的现在（详见本书第二十三章）。然而，对社区的承诺、依附和认同是一种长期的过程。杜威（1916）这位在意

大利和美国地区被视为是进步主义教育的启迪者，相信通过重复与多元化的经验，人与人之间可以更了解对方、建立共同的兴趣，和基于对未来的共同期望而贡献己力。社区在目前静止的生活下向外延伸，以包含着过去的记忆、现在的事件和未来的希望之间复杂的互动。社会学者罗伯特·贝拉(Robert Bellah)与他的同事说道：

社区……有其历史——重要的是它由过去的点点滴滴所组成——基于这个理由，我们认为真正的社区就像是“记忆的社区”，一个不忘过去的社区，不断地重述它的故事，成为一部编年史(p. 153)。

瑞吉欧·艾蜜莉亚所秉持的幼儿形象，乃是将幼儿摆在历史的情境下——不论是个人的、过去的历史，和个人的文化社会遗产。马拉古齐在访问美国的某次机会中(1992)，阐述了这个论点：

我们必须以多元化的思维来看待幼儿以及人类，我们每一个人都包含着众人，我包含着众人，你也包含着众人。幼儿就像是一大碗的杂菜汤——他们包含着许多历史的片段，而且也是历史持续不断的重新建构(p. 10)。

瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育工作者经常提到幼儿生活中“持续性”的重要，他们也运用许多方式来支持这个信念。其中一种方式就是幼儿与相同的教师和同伴共处3年的时间，另一种方式——记录的使用则提供成人与幼儿们共同生活的回忆(详见本书第五章与第十三章)。学校以及教室的墙壁到处充满了呈现过去与现在正在进行活动的点点滴滴，每一个布告栏都是重述某个故事的机会。与某件作品完成不同的是(Vea Vecchi, 1994，指的是只是“见证”某一事件的发生)，“记录”布告栏的展示让整个事件能够重现。例如，典礼与庆祝会被用来让幼儿了解到时间的消逝。譬如，戴安娜学校的特殊象征——斑马，在多年以前，餐厅的墙壁上画着一只斑马的图案，有一部分是因为斑马的样子以及它成为项目一部分的潜在能力。有时，为了某些特殊场合的需要，教师会制作立体的斑马道具(由教师演出与实物一般大小的布偶戏)，幼儿们喜爱这只斑马的程度可以在“制作狮子的画像”和“暑期大壁画”的录影带中一览无遗。经过多年，年纪较大的孩子们还都能告诉年龄较小的幼儿许多有关斑马的冒险故事等等。



图 16－4　在葡萄丰收的季节里，幼儿们跟着农人采收葡萄，同时一路上向农人提出许多问题（图片来源："儿童的一百种语言"展览）

这些方式都可以确保过去的回忆能够继续传承下去，成为一种定位与灵感的来源，而非对改变和创新的限制。

改变：从何处着手？

在本章中，我已经叙述了瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向可能带给幼儿教育工作者哪些新的挑战，这些挑战让从事幼教工作的人重新检验目前大多数人对幼儿参与及贡献于丰富社区生活的潜能。然而，在瑞吉欧·艾蜜莉亚，教育体系已经经历长期的发展，这个体系代表着其关于人物和地点的独特故事。这个取向如何提供有效的想法或答案给目前在美国地区所实施的幼教课程呢？这个问题的答案必须由教师结合幼儿以及幼儿的家庭，一起重新建构，因为所有的课程取向是结合它的历史、地理环境以及社区文

化而成的(Jones & Nimmo, 1994)。当我们采用瑞吉欧·艾蜜莉亚任何一个具有启发性的想法时,必须先仔细地审视我们自己的情况,每一所托儿所、幼儿园以及婴幼儿托育中心所代表的不是“任何的”场所,而是一个“独特的”场所(Gandini, 1984, p. 20)。

瑞吉欧·艾蜜莉亚的经验,令我重新思考我目前的所作所为,也带来了如洪水般滚滚而来的问题,而非答案,以对“如何与幼儿和成人共事”的问题,扩展我的思考空间。以下是我个人认为十分重要的问题,这些问题值得仔细思考:

1. 你个人认为幼儿的形象是什么?
2. 你如何定义和平衡教室中个人和团体对想法或作品的“拥有权”?
3. 对于教室里所发生的冲突与强烈的情绪,你有何看法?
4. 在团体情境中,你如何赞扬幼儿的自我定位?
5. 你如何让幼儿与这整个社区以及公共生活的圈子产生关联?
6. 幼儿对于自我的感受如何超越当下,而同时包括过去与未来的感受?

在回答上述这些问题前,我们必须先思考我们自己和身为学习者社区一份子的角色,但是这却不容易做到。例如,我自己就从来不觉得我真的知道如何对我所生活的社区付出最好的贡献,如何与我的同事保持最佳的合作状态,以及如何通过冲突,确实地达成更佳的相互了解。这些体认并不存在于我的内心深处,因为在我的文化和教育经验中,并没有这样的体认。然而,身为教育工作者的我们必须铆足全力,以身作则表现出合作与团队精神,与幼儿共同建立社区。

任何身处于陌生的文化领域里的人,都需要培养新的技能和本质。我是一位拥有欧裔文化的澳洲人,我也需要反省我自己深受个人主义影响的传统幼儿理念。许多与我们不同的文化团体已经付出许多的心力来建设并巩固家庭与社区的价值,例如,意大利教育工作者所提出的“我就是我们”的理念,非裔美国人的文化遗产中,也存在着共同依赖以及互助的平行概念,表达出“我因我们而存在”的概念(Warfield-Coppock, 1994)。虽然在幼儿教育的专业领域里,对于儿童与家庭的权利有强烈的使命,我们仍旧需要用更好的方式来仔细聆听所有的声音,并从众人智慧中学习。

同样地,瑞吉欧·艾蜜莉亚教育工作者也渴望学习,特别是在意大利的社会,种族也日渐多元化,马拉古齐常提到,他希望能从美国教师们的身上学到多元文化的复杂性。我相信斯特洛兹老师在与幼儿一同进入探索世界时,也传达了类似的开放态度:

重点是我们正进入一个充满观点的世界，我们必须说明，世界上不是只有一个真理存在，因为真理可以常常被篡改，重要的是，我们必须能够去探索一个充满惊奇的世界，同时也带着怀疑与欢乐的感觉（访谈记录，1990 年 6 月14 日）。

对我来说，这是一个令人伤心的结论，因为一个历经长久旅程后才能真正拥抱多元文化的国家，从以前到现在，家庭、多元化社区与各类计划都还挣扎着希望被主流文化听见他们的声音、得到他们的支持，我们竟得由一个欧洲幼教课程的国际性经验，唤起人们对多元化幼儿观点的认识。

意见的交流帮助我们发现幼儿潜能更复杂的真实，让我们超越错误的“逻辑二分法”——非此即彼，这种“二分法”常常建立在照料与教育之间、相同与差异之间、个人与团体之间、过去与现在之间、结果与过程之间。假如我们可以开始超越这些错误的“逻辑二分法”，在认识幼儿的潜能方面，我们将真正地扮演好我们的角色。

参考书目

Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. W., Swidler, A., & Tipton, S. M. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley: University of California Press.

Bowman, B. T., & Stott, F. M. (1994). Understanding development in a cultural context. In B. L. Mallory & R. S. New (Eds.), *Diversity and developmentally appropriate practices* (pp. 119-134). New York: Teachers College Press.

Bredekamp, S. (Ed.) (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. (revised edition). Washington, DC: NAEYC.

Chafel, J. A. (1987). Social comparisons by young children in preschool: Naturalistic illustrations and teaching implications. *Journal of Research in Childhood Education*, *2*(2), 97-107.

Derman-Sparks, L., & the ABC Taskforce. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* New York: Macmillan.

Gandini, L. (1984, Summer). Not just anywhere: Making child care centers into "particular" places. *Beginnings*, 17-20.

Gatto, J. T. (1992). *Dumbing us down: The hidden curriculum of compulsory schooling.* Philadelphia: New Society Publishers.

Goffin, S. G. (1987). Cooperative behaviors: They need our support. *Young Children*, *42*(2), 75-81.

Greenberg, P. (1992). Why not academic preschool? Part 2. Autocracy or democracy in the classroom. *Young Children*, *47*(3), 54-64.

Hale, J. E. (1994). *Unbank the fire: Visions for the education of young children.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University.

Hill, T., & Reed, K. (1990). Promoting social competence at preschool: The implementation of a co-operative games program. *Australian Journal of Early Childhood*, *14*(4), 25-31.

Jones, E., & Nimmo, J. (1994). *Emergent curriculum.* Washington, DC: NAEYC.

Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African-American children.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

LeeKeenan, D., & Nimmo, J. (1993). Connections: Using the project approach with 2-and 3-year-olds in a university laboratory school. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 251-267). Norwood, NJ: Ablex.

Malaguzzi, L. (1992, November). *Question and answer session with Loris Malaguzzi, founder, preschools of Reggio Emilia.* The National Learning Center, Washington, DC.

Mallory, B. L., & New, R. S. (Eds.), (1994). *Diversity and developmentally appropriate practices.* New York: Teachers College Press.

Nimmo, J. W. (1992). The meaning of classroom community: Shared images of early childhood teachers. *Dissertation Abstracts International*, *53*, 10A. (University Microfilms No. 93-05876).

Pelo, A. (1996). Our school's not fair: A story about emergent curriculum. In D. Curtis & M. Carter (Eds.), *Reflecting children's lives: A handbook for planning child-centered curriculum* (pp. 100-106). Saint Paul, MN: Redleaf Press.

Phillips, C. B. (1994). The movement of African-American children through sociocultural contexts: A case of conflict resolution. In B. L. Mallory & R. S. New (Eds.), *Diversity and developmentally appropriate practices* (pp. 137-154). New York: Teachers College Press.

Rankin, B. (1990, June). *Interaction: The importance of interaction among children and of work in small groups* (Unpublished interview with Loris Malaguzzi). Reggio Emilia, Italy.

Stewart, E. C., & Bennett, M. J. (1991). *American cultural patterns: A cross-cultural perspective*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

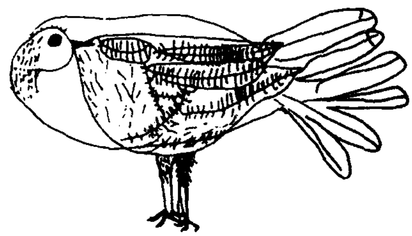
Vecchi, V. (1994, June). *The uses of clay (Informal title)*. Unpublished presentation at the symposium of the National Learning Center, Washington, DC.

Warfield-Coppock, N. (1994). The rites of passage: Extending education into the African-American community. In M. J. Shujaa (Ed.), *Too much schooling, too little education: A paradox of Black life in White societies*. (pp. 377-393). Trenton, NJ: Africa World Press.

Whiting, B. B., & Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Williams, L. R. (1994). Developmentally appropriate practice and cultural values. In B. L. Mallory & R. S. New (Eds.). *Diversity and developmentally appropriate practices*. (pp. 155-165). New York: Teachers College Press.

Williams, L. R., & Gaetano, Y. (1985). *Alerta: A multicultural, bilingual approach to teaching young children*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.



《一只正在往后看的小鸟》
戴安娜学校一位 5 岁幼儿的作品

第 17 章

由瑞吉欧经验得来的现行架构与新理念：与实验学校的 2～4 岁幼儿一起学习

吕蓓卡·坎托
金伯利·L·惠特利

介绍

在 1991 年，位于俄亥俄州立大学的苏菲罗杰斯实验学校的幼教职员们第一次有机会参观瑞吉欧·艾蜜莉亚学校。身为一所实验学校，我们已习惯于接受许多对于我们课程感兴趣的人来参观，为他们自己的学校寻找所谓的“教育机会”（Fernie & Kantor, 1994），或寻求专业上的更新。一则瑞吉欧·艾蜜莉亚课程的研究旅行团的广告，使我们有机会成为参观者——怀着与参观我们学校的人相同的理由，更幸运的机会是能让我们所有的员工去参观这些课程，包括我们实验学校里两个混龄班级的教师以及主管，其中一个班级是招收 6 个月到 3 岁大的婴幼儿，另外一班是 3 到 5 岁的幼儿。和其他有此机会参观瑞吉欧的人一样，瑞吉欧的幼儿、教师和他们的家庭所完成的令人无法置

信的成果,不但使我们感到钦佩,也深深地鼓舞着我们。

在本章中,我们分享身为参观者的经验,以及与瑞吉欧·艾蜜莉亚接触后的种种改变,希望帮助读者创造出属于他们自己的架构,对某些人而言,能够准确地复制瑞吉欧·艾蜜莉亚的卓越成果是一种目标〔而且是一个很值得的目标,例如,模范幼儿学习中心(Model Early Learning Center)〕。对其他与我们一样的人而言,以现行的架构为主轴而探索出新的教育机会是另外一种不同的、值得追寻的目标。这个检讨我们自己实务经验和探讨由意大利同事那里学得事物的整个过程,将通过下列两种课程案例来说明———一是来自于托儿所,而另一个是来自于实验学校的婴幼儿教室。

教室文化:一个社会文化的观点

作为诠释性和拥有人种志研究背景的研究者,我们相信每一位教育工作者都有一种潜在的个人参考架构来看待其他人的课程取向。这种个人架构,是长时间由个人的经验、自己与其他人所受的学术训练(例如幼儿发展理论)、个人的教育哲学等等建构而成的,这些强烈地影响到观察者的观点,以及观察者如何解读个人所看见的事物。类似的情况下,当人种志学者进入某个情境和收集资料时,他们会运用他们所受过的学术训练,以便了解当地的现实世界。然而,人种志学者对于这个参考架构,有强烈的自觉意识,实证派的研究者或许认为此为某种形式的偏见,试图降低这种偏见所产生的影响;但人种志学者将这类资料视为“资源”,用来导引和了解他们自己的诠释方式(Olesen, 1992)。对人种志学者而言,一个明确的目标便是将现存的架构找出,作为研究的过程之一。质的研究法(Eisner, 1991)将研究者定义为“艺术品的鉴赏家”,他们以一种“开明的眼光”来解读搜集而得的资料。进一步来说,他建议研究者将自己排除在本身所处的背景之外并不切实际,正如他说的:“我们不可能将我们的文化自我排除在情况之外,就如同我们无法不要我们的眼睛、耳朵以及皮肤,因为在进入一个光怪陆离的世界时,我们借由这些产生直觉的感受。”(Scheper-Hughes, 1992, p. 28)因此,作为诠释性研究者,我们带着我们自己对幼儿发展、学习、课程以及深存在脑海中的现存计划哲学,来到了瑞吉欧。

我们人种志学者(或者社会文化的)观点的中心思想是**文化**,意即一群人(包括教室里的幼儿与成人)长期在特定情境中互动,将一起建构导引生活的规范。这个“小型社会”(Goodenough, 1971)包括规范与期望、权利与义务,以及成员在教室情境中扮演的

角色与关系，包含了正式的课程和私下的互动。借着日常例行活动和仪式的发展、事件重复的发生、规范被建立、有共同的期望和发展共同的语言，为了“过”生活时，教室的团体生活久而久之就逐渐成型了(Fernie, Kantor, Klein, Meyer & Elgas, 1988; Green & Wallat, 1981; Spradley, 1980; Whaley & Rubenstein, 1994)。因此，身为教育环境的人种志学者，我们的期望，亦即我们团体建构的文化、从事生活的方式和共同建构的课程，将会和瑞吉欧当地教室情境里建构出来的**特有**与显著的文化形式(典礼、常规、标准等)有所不同(以及镶嵌在此文化的外围，亦即瑞吉欧·艾蜜莉亚的社区和整个意大利的文化)。再者，我们相信一个新的方法或取向并非一个“可以学习如何去做”的事，而是一个必须与现存教室文化中相调和的东西。这个在我们从瑞吉欧回来后经历的过程，将由下列两个课程实例加以佐证，一个是来自于托儿所，而另外一个是来自于婴幼儿教室。

托儿所教室：“城市”项目

在托儿所中，课程的一般哲学“风格”总是和我们在意大利的计划所看见的风格相似。正如我们在瑞吉欧的同事们，我们以“发展”(Piaget, 1932/1965)与“学习”(Vygotsky, 1978)的建构理论，和杜威对教室与课程的观点为根基(Dewey, 1966)。然而在过去 10 年间，在现存的建构理论架构中，我们无法找到适当的语言来形容和彰显课程中的社会特性——当他们在参与课程活动时，在幼儿与教师“头与头之间”的互动相较于“单一脑袋”里发生的事。追寻探索的过程将带领我们到**社会建构主义**的理论架构(Gergen, 1985; Rizzo, Corsaro & Bates, 1992)，对我们而言，这可以捕捉到瑞吉欧的教育工作者所描述的“企划”真髓(详见本书第五章)。取自我们发表于 1986 年的学校课程记录中的一段话，可说明这个探索过程：

> 我们真心相信我们的课程是历经协调过程后的结果——教师与幼儿共同建构和协商课程……因此，我们只能和读者分享一些原始的想法、基本的方针、例子、轶事记录和选择与我们课程架构相符的活动、经验和教材。从这里开始，由幼儿接手，将课程内容带到无法瞻前、无法预期的方向，所以机灵和熟练的教师必须跟随在旁，谨慎引导、准

备、细察和探索……在我们的课程中,教师珍惜幼儿的想法更甚于自己或教材编辑者的。因此,我们计划的座右铭是“从幼儿们的想法着手”(Kantor & Elgas, 1986, p. 1—2)。

在上述这段引文中,对社会建构知识的强调,也是我们“小组”课程的特色,在每日的课程实施中,我们提供实验学校的幼儿们探索项目的情境。这类小组课程的发展使我们提早接触瑞吉欧教育工作者的理念,事实上,在我们首度走访之前,我们发展这类小组课程已超过 10 年。对于实验学校的教师们,这类小组课程首先以“教育机会”的形式开始(Fernie & Kantor, 1994),当时的幼儿发展领域里,鲜少有人认为以自我为中心的三岁幼儿有能力参与合作的团体活动,事实上,当时的定论与研究指向的方向相反(Parten, 1932; Piaget, 1932/1965)。然而,我们坚信养成幼儿在小团体中合作与协商的能力,对教室中的幼儿、往后的教育和未来教室外的生活,有相当大的助益。

在我们学校里,小团体的分组是每日进行的例行活动,因此有其自然形成的文化模式。在 20 个幼儿所组成的教室中,我们以幼儿的年龄与经验作为区分的依据,分成 10 人为一小组。通常有一组成员年龄较小(大约 3 岁),且较缺乏团队合作的经验;而另一组的成员年龄较大(大约 4 岁),有较多的合作学习的经验。每一组都十分固定并持续进行,由同一位教师来带领,并且有一定的模式与标准,以界定活动的地点及成员之间的互动方式。

在我们走访瑞吉欧之前,对于年龄较小的那一组,教师的目标定义在发展的过程:首先,10 人一组的小团体必须真正“变成”一个团体,然后才能参与合作的项目。在刚开始相处的时候,教师基本上会呈现不同的、开放性的材料,作为他们在团体中探索自己想法的工具。当幼儿们从事此项活动时,对于每一位幼儿的想法,教师公开表达意见,要求幼儿们互相描述他们目前正在进行的工作,并从旁协助团体成员关系的形成。在团体活动的初期,重点在于适应团体生活和学习如何分享空间、材料与想法。长时间下来,教师以团体方式协助推动幼儿们持续的进度:经由一种民主的过程,教师协助幼儿们为他们的小组命名,建议并帮忙小组展示他们个别的作品,也借着谈话来提醒幼儿们彼此的存在,他们对于小组成长过程中的责任,当然也包括小组中的个人权利。

最后,幼儿接受引导的过程帮助他们参与合作性活动,接着,幼儿更成功地参与新的或更具社会化参与的课程形式。一段时间下来,初期的小组项目,如制作壁画和团体

的积木建筑，已成为组员间互相询问后的成果和焦点(不过，我们到意大利走访之前，这些计划程度上都较简单，而每一次也都维持数日而已)。

我们可将小组之间互相询问过程的发展视为是一种社会性的建构，其中教师与学生各有其特殊的贡献，就像刚刚提到的，教师利用谈话和社会性的行动来协助幼儿先组成一个团体，然后以团体的方式共同行动。虽然，在此情形下，教师一开始在心里已有小组活动的目标和如何进行的想法，他们大致上仍根据幼儿的反应来进行活动，这常使活动有新的意想不到的演变。例如，曾经有一位教师准备了各式各样的建筑材料(例如卫生纸滚动条、厚纸板、空瓶罐、木头)，教师原先的想法是让幼儿建造一座“城市”，但是，在她刻意有技巧地、中立不带任何意见地介绍材料之后(“我想今天我们可以用这些材料来做一些东西”)，幼儿们一起建造了一座“忍者龟”下水道，因为这是当时幼儿们最感兴趣的超级英雄人物。

有许多年的时间，实验学校的教师们是以这种方式来发展主要由他们的专业直觉而来的教育机会，然而，到最后我们认为有必要以更正式、更有系统的说明方式来描述我们的成果。在一个由坎托与芬妮(Fernie)所主导的教室人种志研究之中(Fernie 等，1988)，3 岁幼儿小组的领导教师主持了一项为期长达一年的计划，有系统地分析小组成员之间互动的发展情形(Williams, 1988)。这些小组社会行为所发展的社会建构学习的细节，证明了稚龄幼儿也有参与团体活动的能力，不管是一个非常直觉的教育机会或是较正式的课程设计。

我们先前与幼儿一起利用现行架构来建构项目的经验，使得我们十分渴望去看看意大利人的成果，然而，我们对我们在瑞吉欧教室所看见的一切，却连一点心理准备也没有，我们发现项目课程中，最令我们惊讶的是参与者的投入程度、项目的复杂性与范畴，以及在教师的支持下，幼儿的兴致竟可持续数星期、数月，甚至一整年之久的事实。显然地，我们低估了幼儿的能力，我们受到存在于我们内心理论架构的束缚。从意大利回来之后，我们迫不及待地与我们实验学校的幼儿们，共同重新思考我们自己的项目活动探索。

长久以来，我们辩驳着是否变动我们原有标准的、组织过的小组时间，来迁就瑞吉欧较具弹性的小组运作，他们小组的成员随着项目的不同而变动，有时候是教师，有时则是参与的幼儿。我们决定维持我们自己的形式，正因为我们的幼儿是在个人主义社会中成长，或许较需要可预测的方式来学习合作的观念，不像瑞吉欧的幼儿，是在意大

利高度集体主义的城市与地区长大,或者也许我们只是单纯偏好我们十分熟悉,并已发展多年的方式。

无论如何,我们以谦逊的态度着手,经长时间发展,自从我们利用意大利经验于我们小组以来,我们完成了许多令人兴奋的项目活动。在此,我们无法形容整个旅程,但是我们挑选了一个例子——称为"城市项目",来突显项目活动中对我们而言十分明确的某些层面,同时也说明新的想法如何融入现存架构的过程。我们试图说明我们自己的课程历史如何带领我们朝着某些特定方向前进,或许这与意大利所追求的并不相同,但是对我们却是充满意义的。

"城市"项目

由四五岁幼儿小组和教师所完成的"城市"项目,和我们熟知的许多瑞吉欧学校项目的产生有异曲同工之妙——也就是说,这些项目都是自然地来自于幼儿小组的经验与兴趣。简言之,我们的幼儿们对回收的硬纸板作成的圆筒感兴趣(用来卷画纸)。在数星期的小组时间中(我们头一次利用许多天的时间来研究一个相同的想法),幼儿们把这些圆筒上漆、堆在一起,测量圆筒的形状,在圆筒上面粘贴其他材料,把许多圆筒粘在一起变成一堆(这种持续成长的数量本身就是吸引点)。有一天,两位幼儿用细绳将几个圆筒绑成一捆,就称之为"生物"。在接下来的数日里,当幼儿们带着他们的"生物"去散步、看牙医,以及放学回家时,这些"生物"变成细致的"家家酒"中的焦点。教师丽莎建议幼儿们不妨为这些"生物"建造一座城市,幼儿们可以想像并创造出"可带这些生物去的地方"。

幼儿们对这个建议很感兴趣,并且开始进行一个持续 8 个月时间的项目。我们可以用许多意大利人所谓的认知"结"来描述这个项目,长期维系小组的认知"结"是:关于设计的主题(如何建构他们想像中的城市);大小的主题(他们原本想要一座比他们还要大的建筑物,但是后来发现他们只要把人与车子缩小,就可以突显出建筑物的巨大);与建筑材料、硬件设施相关的主题(何处可以找到钢筋与水泥,后来变得比较实际,也就是决定利用他们可以任意运用的回收材料来建造一座城市);以及有关城市规划的主题(例如,该于何处设计可供汽车和生物使用的道路及人行道)。

但是,为了把握住我们自己的中心论点和参考的架构,成人们最想记录的是小组的社会文化过程,而非以上那些主题。我们如何尽全力协助幼儿专注于他们的目标,并学

习如何在项目中互相说明彼此的看法呢？我们如何将长期的调查融入小组互动中的社会文化形式呢？教师在此种过程中的新角色又是什么？我们并不认为社会行为与认知过程之间是毫无相关的，但对原有社会过程的分析策略是回答这些问题的最佳途径。

从人种志研究的角度，我们已经知道如何辨识"小组发展"，和记录幼儿能力如何影响团队整体功能发挥的长期变化，而非片段式地收集个别的发展。但是我们现在的焦点是从未探索过的新社会过程，通过项目的过程，我们发现了**社会注意力的小组循环**（L. Gandini，私下讨论，1994 年 11 月），并为此团体活动带来新的文化要素。

社会注意力的循环

当幼儿们获得许可进行城市项目时，他们迫不及待地想建造一座城市。由于教师 Lisa 预期一个较完整的过程，她冒险打断了幼儿们的进度，要幼儿们注意"规划"的重要性。在这个初期的"社会注意力循环"期间，她要幼儿们开展脑力激荡，收集与记录其他小朋友的想法。为了使这个过程更加顺畅，当幼儿们的想法还未能成形时，教师 Lisa 带来了几本杂志，杂志中有些图片正代表着幼儿们的想法，甚至有一些连幼儿都还看不懂的建设图。令人惊讶的是，幼儿对于这些杂志感到极大的兴趣，并且想要浏览整份杂志，以便剪下最接近于他们心目中的城市。这种注意力循环的结果，便是"城市想法"的大纲集结在一起，变成建构过程的指导方针。最后，幼儿们解决了所有在原始想法中无法解决的问题，他们相当满意他们可以想出这么多的可能性，这些想法大纲被用来当作进行中"记录"的一部分，幼儿们时常以此为参考。

经过了脑力激荡，教师现在判断小组已经做好建造城市的准备，幼儿们了解到他们无法利用钢筋与水泥之后，他们仍然需要教师的协助来了解他们可利用回收材料来建造城市。于是，在"代表性发展"阶段，幼儿们在一段期间之内，尝试各式各样的材料，他们试验大纸箱、泡沫塑料、木头、塑料罐和大小不一的箱子等等，他们热烈地讨论"城市"和城市的模样。

此时，丽莎再次介入，建议幼儿们进行"研究"，为他们的项目搜集一些新的想法。小组首先探访校区的四周，仔细观察大楼建筑物和街道的配置，他们马上决定在他们的城市里要有摩天大楼。靠学校某一位职员的先生帮忙，他们前往位于哥伦布市中心一栋大厦内七楼的办公室。当幼儿们往窗外看，他们注意到许多新奇的事物，例如，幼儿们观察到大楼之间相通的天桥时，他们决定他们建造的城市里也要有天桥（他们后来真

的完成了)；幼儿们也讨论道路，以及当公车从底下通过时，从上面看公车会是什么样子。

通过这次研究的循环，调查本身对于幼儿来说，变得相当有意义，包括运用当地的资源来扩展自己的知识。项目进行的后期，当幼儿们卡在一个建筑上的问题而无法解决时，他们主动建议进行更多的研究。这个发生于项目后期的讨论，正说明了他们日益知道研究的重要性：

爱丽丝：我们刚刚去市中心，而且完成了一些研究，现在我们知道如何制作旗子和摩天大厦……

尼可：还有室内停车场。

丽莎：那么人行道呢？我们怎么知道如何做人行道呢？

麦克斯：我看到了人行道。

丽莎：你看到人行道了？麦克斯，快告诉我们。

麦克斯：一开始，我以为它是一座桥，可是它却是一条有屋顶的人行道。

丽莎：谈到研究……研究对我们的项目很重要吗？

麦克斯：是啊！所以我们“真的能”盖好我们的城市。

两人小组：小组探险的一步

在项目的过程中，教师提到意大利人的建议——小组人数较少则较有利于合作(我们记得他们提到他们的小组成员不会超过 5 个)，我们决定试着在 10 人小组内，再把兴趣相同的两人分为一组，这个决定稍后证明是明智的。在两人一组中，幼儿学会适应彼此，在工作进行最艰巨的时刻互相支持，并用心经营他们共同的成果。例如，丹尼勒与麦克威尔将他们不同的兴趣融合在一起，创立了一个“侏罗纪公园/公主的城堡”，其中恐龙住在一楼，而公主住在三楼。

平面或立体：学习如何产生冲突并解决冲突

在项目进行的某段期间中，丽莎与幼儿们绘制了一份地图，以协助他们了解哪个城市的小部分放在哪里，在哪一个的旁边。出乎意外的，有些幼儿们认为这份地图就是他

们所要的城市了，但是其他幼儿并不同意，并且决定要继续建造城市的计划。热烈的讨论引发了强烈的冲突。丽莎提醒幼儿们，他们的出发点是要建造一座“生物”可以进入的城市。丽莎询问幼儿只有地图的画是否可能，丽莎此时借由扮演一位称职的历史学家，使幼儿们重新回到他们原先的目标，并化解冲突。在这 8 个月的时间，小组持续成长，尤其是他们在考虑反对意见，及化解冲突的能力。

约翰·戴维：我们开始工作，我们一直不停地油漆，我们没有忘记要油漆；接着我们粉刷停车场，然后我说……不对，是 Andrew 说：“这是一条街道。”但是我说：“不是，那是一座停车场。”Andrew 说：“这如果是停车场就太大了，停车场是很小的。”但是我说：“停车场可以很大，也可以很小，而且你已经画了一条街道，我在没有画街道的地方画上停车场，因为那个空地太大了，不适合在上面画街道。”



图 17-1　两人一组进行“城市”项目，幼儿们学会如何适应彼此

新的教师角色与介入

我们第一次走访瑞吉欧时，对于幼儿活动中，有时候教师的角色似乎很积极(例如，示范幼儿如何制作粘土)，而有时候并不十分投入(例如当孩子正在工作时，教师则坐在远处观察、做笔记)，我们感到十分惊讶。第一种角色似乎和我们所受的皮亚杰学派的训练有所不同，皮亚杰派强调当幼儿进行探索游戏时，教师要"袖手旁观"(如此一来，幼儿们才能建构自己的知识)。第二种角色则与我们自己对参与和支持幼儿的社会性和主题性游戏的训练有所不同。



图 17－2　约翰正在建造城市中的街道

然而，长时间下来，我们渐渐了解瑞吉欧教师介入的目的(详见本书第十章)。这种介入既谨慎又特别——是设计来帮助幼儿们思考，"刺激"幼儿更进一步，或者提供幼儿需要的工具，如粘土，让幼儿们能成功地将此媒介当作一种探讨与表达知识的语言。教师试图为幼儿们指出事物的多种可能性，而不限制他们，就如音乐大师教导幼儿们如何弹奏乐器，而非帮他们谱曲。

除了尝试这种较积极的教师新角色之外，我们也尝试着鼓励幼儿们更加努力。在

我们参观瑞吉欧之前，我们并不挑战幼儿们的努力成果，我们相信这显现出我们以幼儿为中心，且十分支持他们；现在，反而我们会提醒幼儿他们的目标，并婉转地鼓励他们要更加努力。例如，在“城市”项目中，萨曼莎决定建造一座医院，并且开始与她的伙伴尼克一起进行，虽然他们可以口头表达出他们的计划，但要使用材料表现出想法时，他们遇到了极大的困难，他们不懂如何构筑稳固的地基，他们的医院一再倒塌。丽莎鼓励他们不要放弃目标，并在同伴之间寻求协助，萨曼莎与尼克最后终于成功了。最鼓舞丽莎的是，幼儿们完成时自豪：

山姆：我们先制作生物，然后开始盖大厦，盖医院很难，但是我们还是完成了。

丽莎：你是如何做到的？盖一间医院真的很难，记得吗？

山姆：是啊！

丽莎：靠什么帮忙呢？……我要你继续工作，不要气馁，是不是有很大的帮助呢？

山姆：是啊，所以尼克把他的学校拿过来，这样我才知道他正在做的部分。

最后，我们知道了利用幻灯片、照片和录音带来记录项目进行的过程有多重要。我们从意大利教师那里“听到”记录是关键；但是我们必须承认，当我们在自己的教室实验时，那是最后发现的要诀。这是一天计划当中最难融入配合的，甚至在一开始架设录影机和录音机时，我们完全手足无措。不过一旦我们了解到可以通过倾听幼儿和回顾记录获得更多时，我们架设录影机和录音机的动机就更为强烈了。记录帮助教师作谨慎而有效的介入。

记录在其他重要地方帮助也很大。项目进行的第三个月，也就是夏天过后，学校进入了新旧生的衔接期。一半的幼儿从实验学校毕业进入幼儿园就读，而另外有新生入学，此段期间，项目停摆了好几个月，当时我们以为已经胎死腹中了。然而，此时丽莎决定让小组成员观看幻灯片，借此看看幼儿们是否会重新投入这个项目，这个回顾替项目重新注入生机，并让新生产生兴趣。当整个计划结束，我们邀请家长来参与最后的庆祝。在庆祝会上，我们用幻灯片和大家分享项目的复杂度，借着幻灯片的协助，幼儿们也能侃侃而谈他们的甘苦经验。我们终于能真正佩服教师作为历史学家和记录者的角色，而这也是意大利教育工作者给予我们的宝贵意见。



图 17 - 3 完成的“城市”

婴幼儿教室

虽然我们已找到我们在瑞吉欧·艾蜜莉亚所见到的项目与我们自己托儿所的实施方式之间的关系，我们也花了一段不算短的时间为我们的婴幼儿中心找寻关联之处。在许多方面，我们从瑞吉欧所观察到的事物与我们自己的课程有许多相似之处，这些相似之处令我们最初决定善加运用时，历经重重困难。瑞吉欧的教育工作者已经谈论过许多他们与年龄较大的孩子的共同过程，而且托儿所幼儿的成果也可由更多具体的作品来检验。相较之下，稚龄幼儿的探索似乎多以过程为主导，在观察上更具困难度。所以，当我们从意大利回来后，婴幼儿教学的老师首先讨论并且思考他们在瑞吉欧学到的事物，并将重心摆在重新设计幼儿的环境上。

依据意大利教师们的建议来重新考量我们对幼儿隐含的看法，我们的讨论重点摆

在我们已经存在的哲学上。实验学校的婴幼儿课程，与托儿所课程一样，在 7 年前一开始的时候，就已经以维果斯基(1978)以及皮亚杰(1932/1965)的理论基础来设计课程，此外，我们也很重视格柏(Gerber, 1991)的理论。在婴幼儿教室里，我们将**照顾与教育**视为同义词，并相信幼儿有能力沟通他们的需求与兴趣。我们将婴儿和学步儿视为值得我们尊敬的个体，这种观念不但反映了我们的哲学，也反映出我们在瑞吉欧・艾蜜莉亚所看见的，我们体会到隐含在我们课程里的理论，存在着许多“接触点”。

接触点：课程与教材

我们形成概念的第一个接触点，着重于瑞吉欧婴幼儿中心在课程设计中，广泛运用各式各样教材的模式，这些教材可支持婴幼儿对环境的看法，并化为与外界互动的能力。平常在我们的婴幼儿教室里很典型的一天，就是包括了由婴幼儿自己所选的多样化的活动。这些活动包括了教师精心规划的感官活动、创意性及游戏经验，还有幼儿们自发的游戏点子和兴趣，这些都可以供他们选择。绘画、剪贴、粘土以及水这些一直是我们针对婴儿所规划课程中很重要的部分。即使有些时候访客会批评我们的活动不安全或不卫生，然而，虽然我们的婴幼儿课程设计超出目前美国标准教材使用范围，事实上，我们的意大利之旅显示出，我们的努力对瑞吉欧而言，只不过停留在想像阶段。

特别是我们接触到意大利人的想法，如每一个媒介(彩绘和拼贴作品等)皆可被视为幼儿使用的语言，同时，我们也学到延长时间的重要性。这么一来可以让幼儿有较多的时间来熟练使用这些媒介，并借此了解他们周遭的世界。我们也了解在婴幼儿教室里所获得的有关个别教材和如何运用这些教材的知识，在稍后的托儿所阶段中，当幼儿运用这些熟悉的材料参与项目，如城市建设项目时，有相当大的裨益。

我们对课程与教材的其他看法，也因为瑞吉欧之行而受到很大的冲击。我们运用格柏(Gerber, 1991)的理论，重视婴幼儿的反应来作为课程设计的指导架构，当我们作规划时，我们更能了解他们的想法。因此，我们的课程也与美国主流的婴幼儿课程设计大相径庭，因为我们的课程皆来自于婴幼儿们自己的想法与行动。这些规划来自对幼儿细心的观察，而非来自事先规划好的教案。我们的瑞吉欧之旅，不但鼓舞了我们，也开拓了我们对于课程规划的看法。我们开始重新思考课程规划中成人的角色，尤其在加入幼儿的看法后，我们可为婴幼儿创造“水平式”的学习经验，以不同的方式扩展对单一材料的探索。因此，在现行的课程架构中，我们进一步思考教材的探索如何与我们教

案中临时起意的课程结合在一起。再者，虽然我们考虑(与鼓励)过个别幼儿长时间参与项目的可能性，但是我们还没考虑到婴幼儿也可以长期投入小组的探索，尤其对一群婴幼儿来说。

接触点：关系

意大利人对关系的重视启发我们在我们自身与我们的所见所闻之间寻找另一个联系点。我们本身最主要强调的是社会发展与社会互动，我们始终坚信并鼓励幼儿期第一个关系的建立，我们认为婴幼儿实际上比研究者所提出的传统说法更为复杂与成熟，而婴幼儿时期建立的第一个关系对他们的发展十分重要。不过，这并不表示我们忽视认知的发展层面，而是我们相信发展的认知层面是幼儿与周围其他人互动的结果(Vygotsky, 1978)，我们对稚龄幼儿之间关系的本质与重要性，长期下来有一种强烈的直觉，这股直觉引发我们进行一项针对幼儿间友谊的长期性、质的研究记录(Whaley & Rubenstein, 1994)。我们的研究显示，早期友谊的力量与复杂性，对白天时间待在幼儿教养机构里的婴幼儿，是生活中很重要的一部分。

瑞吉欧课程中对关系建立的兴趣有一部分反映在他们对教室中小组关系延续下去的重视：同年龄的幼儿与教师在同一个班级中，一起相处 3 年的时光；相反的，我们则在混龄教学的环境中——0 到 3 岁婴幼儿同在一间教室，实施小组关系的延续工作。因此，为了将我们在瑞吉欧学习到的一些想法相结合，我们必须在我们自己的教室里，找到一个尊重和了解我们教室中这种广义发展阶段的方法。

从瑞吉欧回来之后，我们尝试过许多想法，我们在此提供一个在我们实验学校实施的——“粘胶项目”经验，举例说明我们如何将思考方式与学习过程融入婴幼儿教室中。这个项目也呈现出在一个对材料深入探索的过程中，我们如何平衡婴幼儿的需求与兴趣。

“粘胶”项目：材料的探索

当教师仔细观察幼儿在拼贴时使用粘胶的技巧(或缺乏的技巧)时，“粘胶”项目就自然而然产生了。观察瑞吉欧教师的经验给了我们一种自由，也就是我们有时候其实可以单纯地坐在教室里观察幼儿，并非一定要全盘参与幼儿的活动，这个想法让我们有机会更加仔细观察幼儿的兴趣与技巧。在这个事先计划的拼贴活动中，教师除了记笔

记外，更使用录音机巨细靡遗地记录下幼儿用口语或利用他们的“活动语言”来谈论他们所感兴趣的事物。在这次拼贴活动之后所召开的定期教职员会议中（还有进行多次的拼贴活动之后），我们讨论幼儿对粘胶材质本身产生兴趣，而不在于他们可以用粘胶来粘什么。因为大部分是大一点的婴儿及小一点的学步儿，这些小朋友似乎并不了解粘胶的性质，探索材料性质的活动本身对我们来说是一个新的点子，也是源自走访瑞吉欧后所获得的经验。在此之前，我们只是将这个活动视为一个整体（拼贴），而非数个部分的集合（纸张＋粘胶＋材料）。

除此之外，对于这个属于婴幼儿时期的经验，如何延伸到未来托儿所教室中所学的问题，我们并没有长远的眼光。将不同的媒介视为不同的语言表达方式，提供了我们一种延续两个课程之间的新架构。我们以前把拼贴活动视为是一个整体的经验，但没有将之视为含有特殊功能的语言，加上我们对于幼儿口语语言发展的了解，启发我们对于这个议题的看法。当婴幼儿在学习说话时，他们先学会发声，然后说单字，最后将这些字符串连起来，以表达更多的意义。同样地，假如我们把拼贴视为语言的一种，那么我们理所当然应该让幼儿们在着手“长期”活动前（拼贴），先学习各个组成部分，例如粘胶、工具与材料。因此对我们教师而言，分割拼贴的整体经验是个新鲜有趣的想法，借由思考这种语言及其各个部分，我们开始明了如何以个别媒介的组成材料来建立婴幼儿的能力。



图 17－4　婴幼儿参与“粘胶”项目，探索如何运用白胶

如同我们先前所提的,在我们开始探索项目之前,有一个疑虑是关于我们混龄的教学安排。此时,虽然大部分的婴幼儿对粘胶的使用并没有什么经验,但也有好几位幼儿对于制作拼贴画已经得心应手了。依照我们在教职员会议中的谈话,以及我们对意大利系统性实施观察幼儿行为的印象,我们决定只给婴幼儿粘胶,再观察大一点和小一点的婴幼儿,以决定如何能使这个项目适合不同年龄段的小朋友。因此,在项目一开始,我们只提供粘胶这个材料给婴幼儿,让他们在事先覆盖上纸的空间中探索粘胶的材质。我们惊讶的是,不仅没有经验的婴幼儿借此建构出对于粘胶特质的物理知识(例如,将手指头伸进粘胶里,尝尝看和把粘胶涂在自己的身上),连那些有经验的较大婴幼儿,以前从来没有机会把粘胶当做是一种材料来看,也借此深入地探索粘胶特质(例如,注意粘胶的浓稠度,和在粘胶干掉后,如何把它撕下来)。



图 17-5 用刷子刷粘胶

第一次进行粘胶的探索经验是利用铺上牛皮纸的桌面来进行的,但是我们很快地转而提供其他材料,来试验粘胶在不同的材质上干燥后的构造与颜色。这些材质包括有黑色正方形厚纸板、凹凸不平的纸张、咖啡色纸袋和其他的纸张。这一次,婴幼儿们研究粘胶干与湿两种情况,他们先用粘胶在手指上画小点,画出形状与线条,在身上和

手上涂满粘胶，然后将粘胶直接滴在纸张上。经过几次独自探索经验后，教师接着介绍使用的工具，刷子、小树枝、棉花棒等等，提供婴幼儿更进一步探索粘胶的材质。最后，在这个粘胶材质探索的最初阶段中，我们提供给幼儿整条粘胶棒。

这个项目的层面显现出我们走访瑞吉欧之后所产生的不同的思考方式。我们重新检验还有多少种想法是必要的、符合我们期望的，在我们的经验中，教师训练课程、活动参考书籍，和市面上的课程教案，基本上也重视提供婴幼儿不同的经验，这些参考资源常常对如何引起婴幼儿特定发展行为提出建议。瑞吉欧的教室打开了我们的心胸，让我们知道原来只有一种材料也可以进行一段长期的探索，容许幼儿加深他们对材料本身和性质的了解(水平式学习)，瑞吉欧也启发我们重新思考提供幼儿材料的新策略，让幼儿可以推动他们的学习。

结合一起：材料的混合

当婴幼儿开始失去他们对粘胶探索的兴趣时，我们决定让他们了解粘胶与其他物质结合在一起的情况。在这一个阶段中，我们提供婴幼儿整碗白色的粘胶和几碗色粉，将这两种物质混合在一起，这个过程对婴幼儿来说一点困难也没有，他们先前已有许多将东西混在一起的经验。他们将色粉与白胶混在一起后，发现颜色会产生变化。数天之后，我们提供婴幼儿们几种不同的材料和工具，以供他们实验彩色的粘胶。

到项目的这个时刻，我们正站在一个抉择的十字路口，教师们无法决定下一个步骤应该如何进行，有一半的教师觉得婴幼儿们已经可以接受新材料的介绍，然而，另一半的教师们觉得婴幼儿仍然忙着探索粘胶本身。在谨慎地讨论并且重新回顾观察之后，我们发现年纪较大的婴幼儿的确显示出进入下一个步骤的心理准备，然而，小小朋友似乎仍然处于早期的探索阶段。无论如何，我们并不认为年纪较大的婴幼儿已经真正掌握粘胶和用材料来制作拼贴之间的关联，折衷的方式就是在粘胶中介绍新材料，使婴幼儿了解粘胶有附着力。在接下来的数日内，教师把小金属片、亮片和小珠子放在粘胶中，接着婴幼儿开始实验这些材料与工具。为了进一步激发他们思考，和兼顾年龄较大婴幼儿们的需求，教师每一次会另外准备一碗亮片。艾安娜在涂上粘胶之前，试着将亮片倒在纸张上，当她拿起纸张时，全部的亮片都散落了，教师借机帮助她和其他的婴幼儿，重新结合粘胶与拼贴。

从粘胶到拼贴画

最后,这些相同的材料(亮片、小金属片以及小珠子)被置放在桌上的小容器里,摆在粘胶的一旁,我们引导幼儿进入下一个步骤。这个步骤采用比较传统的方式来呈现拼贴画,也就是把材料与粘胶分开摆放,如此一来,可以让已经准备好进行下一个步骤的学步儿利用粘胶来制作拼贴,而小婴儿们则以将材料倒进粘胶中或混合两者的方式,继续探索粘胶与其他材料粘合的过程。这是一种信号,也就是说,我们已经准备好回到传统的方式,将不同的材料摆置在桌面中央,准备不同的纸张,让婴幼儿进行拼贴的制作。现在,当我们观察婴幼儿制作拼贴作品时,我们发现年龄较大的婴幼儿开始思考他们如何使用材料,而非冲动且随意地把材料放在纸张上。

教师的新角色与介入

就如同在托儿所,我们在婴幼儿教室里也感受到对项目进行过程作记录的魔力。我们一直以来使用档案夹和幼儿作品的展示来做记录,但是我们尚未考虑记录下整个过程。例如婴幼儿之间的互动或参与活动时的发展,我们也从未使用相片与录音器材来呈现我们的课程规划,并提供记录教室历史的一种记忆形式。经由这次的粘胶项目,我们拍照、录下对话、画下情况和记下笔记,并在项目进行当中,将这些记录贴在布告栏上。这个记录协助教师作下一步的规划,成为婴幼儿们的回忆,也为那些对项目感兴趣的家长提供讯息。

当我们系统看待婴幼儿的想法和行为时,相较于只仰赖记忆本身,我们十分惊讶我们对婴幼儿学习兴趣的看法有多大的不同。此外,虽然仍强调小小朋友在婴幼儿教室里的社会互动,我们现今已经将重心转移到课程上,将课程视为婴幼儿引导彼此参与的机会,以及我们引导他们参与的途径。

讨论

参观瑞吉欧·艾蜜莉亚的经验似乎使我们身处意大利教师曾经对我们描述的环境,这些所见所闻启发了我们,使我们更深入地探索自己(对于幼儿和良好的实施方式)的了解,正如同意大利教师启发幼儿去探索他们对世界周遭的了解。我们的过程始于思考我们所持的隐含的理论架构(或说的话),这也是瑞吉欧·艾蜜莉亚所建议的出发

点，用他们的话来说，便是幼儿的“形象”，这是我们认为所有希望投入改革过程的人所应采取的第一个重要步骤。

我们所面对的第一个关卡也就是该如何开始，如何从我们分享于瑞吉欧的经验中，找出我们自己的意义，因为我们知道，我们从瑞吉欧带回来的不是照本宣科的处方。除此之外，我们也不想将我们的课程变成一个失去个别特色的项目。

在我们的实验学校里，通过粘胶和城市项目这类的教学活动（还有其他许多活动），我们已经架构出新的例行事物（例如：规划与脑力激荡），小组已经建立属于自己的新的语言（例如：项目、研究），建立教师的新角色（例如：记录者/历史学家、研究者、观察者）以及幼儿的新角色（例如：合作者、研究者），经历新的交流方式（例如：热烈的讨论）等等。换句话说，我们已经重新建构起小组和课程规划的标准与期望，以支持长期的项目工作和媒介的探索。这些并非一次发生，而是渐渐由早期的，到保守的结论，再到最后的成果。

正如我们描述过的，在婴幼儿教室和托儿所中，我们相信存在并架构课程的社会建构的小组文化，与构成意大利教室的特质十分接近。但是，在实务上有极大差异的情况下，过程会是什么状况呢？借由本章叙述我们的故事，或许可以帮助其他人在看过瑞吉欧·艾蜜莉亚的成果后，建立出属于自己的一种架构。我们了解，每个与瑞吉欧的理念接触后的课程都有不同的起点，我们建议以小组文化角度来看一间教室，这可以成为一种架构；我们相信每一间教室都有其自己的文化（有参与者的标准与期望，规则与事件，仪式与语言，角色与关系）。我们必须评估与体认自己的文化与瑞吉欧·艾蜜莉亚所建构的文化有多大的不同，以便发展新的策略，融合现存文化模式无法自然遵循的新理念，并重新定义这些文化模式。

例如，假如一个教室中幼儿与教师对合作课程没有任何形式的期待（例如，个人主义文化下幼儿以自我为中心的形象），教师可能开始在不正式的情境中，为幼儿介绍彼此间简单的合作关系，以为进一步投入项目“暖身”。假如记录被视为是一种有价值的例行活动，教师不妨检视自己所列举的例行规律，并以记录的过程取代其中之一或更多。假使教室的材料资源不足以以澄清与表达概念，教师可同时介绍新的教材和一套教室的规矩给幼儿，来引导出（甚至适当地）运用他们的创造力，同时明白幼儿熟悉材料的过程需要花费许多时间。

我们主张对教室文化深加思考，当创举失败时，经常是因为没有考虑到教室的文

化，换句话说，新的形式不能只是插入现行的课程实施中，或成为现存形式的替代品。虽然，瑞吉欧的教育工作者并没有和我们一样，将教室视为一种文化，但他们似乎也鼓励类似的事物。当来研究参观的人询问项目成果如何达成时，我们的声明是，首先，必须了解支持项目工作的想法，例如关系的本质、社区的重要性、材料与语言的功能、对合作的期待，以及成人所扮演的多种角色等等，这些让我们知道项目也受到其他事物影响，而非单独存在。

最后的观感

我们从瑞吉欧学习到的事物已经成为一种多层次的过程。在我们第一次走访瑞吉欧课程时，就像其他人一样，看到教室环境的美感品质，和幼儿在项目情境中创造出来的成品，令人感到无法形容。直到第二次的走访，除了令人熟悉的环境和作品之外，我们才真正见到引导与记录项目中教师的角色。甚至到今天，我们每一次通过阅读或参加工作坊、"重新参观"瑞吉欧的课程时，我们都产生新的认识。就像在粘胶项目中的婴幼儿，我们必须熟练每个成分，才能有全盘的了解。我们了解得愈多，并且配合我们现存的架构，在下一次我们就愈能看见和了解瑞吉欧教育工作者的理念。

参考书目

Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: Free Press.

Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualiative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Fernie, D., & Kantor, R. (1994). Viewed through a prism: The multifaceted enterprise of early childhood in higher education. In S. Goffin & D. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood teacher education: Bringing practitioners into the debate*. (pp. 156-166). New York: Teachers College Press.

Fernie, D., Kantor, R., Klein, M., Meyer, L., & Elgas, P. (1988). Becoming ethnographers

and becoming students in the preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 3(2), 132-141.

Gerber, M. (1991). *A manual for parents and professionals*. Silver Lake, CA: RIE Publications.

Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.

Goodenough, W. H. (1971). *Culture, language and society*. Menlo Park, CA: Cummings.

Green, J., & Wallat, C. (1981). *Ethnographjy and language in educational settings*. Norwood, NJ: Ablex.

Kantor, R., & Elgas, P. (1986). Unpublished document from the A. Sophie Rogers Laboratory for Child and Family Studies, The Ohio State University, Columbus.

Olesen, V. (1992). *Re-writing ethnography, re-writing ourselves: Whose text is it?* Paper presented at the Qualitative Analysis Conference, Carleton University, Ottawa, Canada.

Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, 27, 243-269.

Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press. (Original work published 1932)

Rizzo, T., Corsaro, W., & Bates, J. (1992). Ethnographic methods and interpretive analysis: Expanding the methodological options of psychologists. *Developmental Review*, 12, 101-123.

Scheper-Hughes, N. (1992). *Death without weeping: The violence of everyday life in Brazil*. Berkeley: University of California Press.

Spradley, J. P. (1980). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whaley, K., & Rubenstein, T. S. (1994). How toddlers "do" friendship: A descriptive analysis of naturally occurring friendships in a group child care setting. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 383-400.

Williams, D. (1988). *The complexities of small group process for beginning preschoolers*. Unpublished master's thesis, The Ohio State University, Columbus.



《我们的猫 CoCo》

模范幼儿学习中心小朋友的作品

第 18 章

通往另一种文化的桥梁：访问模范幼儿学习中心

安・W・列文(注)

简妮特・阿斯苔、詹妮弗・阿查利提、
温迪・贝德温、黛博拉・巴利、爱米莉・甘贝提
和桑亚・舒塔夫鼎力协助

前言

在过去 10 年中，意大利的瑞吉欧・艾蜜莉亚的学前学校逐渐在美国崭露头角，名气日益响亮，而它与美国教育之间的相关性也愈发显得重要。这些学校看来的确非常漂亮，但是，他们对美国幼儿教育实务的看法是什么？这些源于意大利丰富单一文化情境下的课程，适用于美国这个多元文化的社会环境吗？尤其是对生活在美国城市中，在贫穷家庭中及在社会问题层出不穷的环境下长大的幼儿，真的有其功效吗？

教育部秘书长泰德·贝尔(Ted Bell)在1983年发表了一份报告"处于危机下的国家"(A Nation at Risk),报告中简明扼要地叙述一项众所皆知的事实,那就是美国教育被认为对20%的学生是良好的,或至少是适当的,但对80%的学生却是失败的,尤其是对生长在贫穷家庭的学生而言,学校教育几乎是完全无用武之地。而且不论用什么指标,例如国际经济对照、学校测验成绩、辍学率或青少年行为问题、犯罪和自杀的比例,都显示出美国教育岌岌可危。正因为如此,加上其他引人高度关注的报告,美国对教育的关注是有增无减,大家对所谓的优质教育方法深深着迷,在1993年时,已经有超过2000名美国教育工作者参观过瑞吉欧·艾蜜莉亚的幼儿学校。

由于全美对教育的关心,许多改革教育的实验应声而起,从州政府和地方上公立教育系统的改革,到个别家庭在家中教育实验;从全国模范学校的结合,到研究学者的个人实验成果,教育改革百花齐放,而在华盛顿首府的模范幼儿学习中心(The Model Early Learning Center in Washington, DC),就是一个独自奋斗的实例。

模范幼儿学习中心(MELC: The Model Early Learning Center)

这所学校是由国家学习中心(TNLC: The National Learning Center),一个非营利教育组织于1990年所设立的,共有36个3到5岁的幼儿,与华府哥伦比亚特区公立学校系统(DCPS: District of Columbia Public Schools, Washington, D.C.)进行教学合作。模范幼儿学习中心(MELC)位于华府市中心TNLC宽敞的综合大楼里,虽然在国家会议厅附近,但大多数到华府观光的游客却避免到此一游,这些访客由每日报纸、电视及其他媒体得知,在这一区长大的儿童眼中所看到的不是"美国梦",而是"美国噩梦"。

模范幼儿学习中心(MELC)位于国家学习中心大楼中最大的一栋建筑物中,而首府儿童博物馆也坐落于此。模范幼儿学习中心是在儿童博物馆的五楼,宽敞的空间规划出大大小小的房间、小角落、天窗、橱柜和走廊。这里的学童必须上全日班(一天6小时),以小组的方式活动,任何时间均能使用环境中的任何设施,并采取混龄教学,完全没有年龄的区隔。

哥伦比亚特区公立学校(DCPS)负责从附近8所小学中挑选学生进入此中心(MELC),而这8所学校接受联邦政府的贫困计划指导,课程包含专为学龄前儿童设计的"提前开端计划"(Head Start Programs)。事实上,模范幼儿学习中心已经招收了许

多来自“提前开端计划”和贫困家庭中的孩子。只要哥伦比亚特区公立学校证明这些孩子住在指定学区内，年龄符合公立学校入学资格，而这些孩子的家庭也接受“免费午餐”的补助，就可以进入模范幼儿学习中心就读。他们更欢迎幼儿的兄弟姐妹进入此中心就读，因为模范幼儿学习中心向来强调家庭参与。此中心尽量将三个年龄层的学生人数(3、4、5 岁)和男孩女孩的数目维持平衡，此外，也以先到先入学的方式招收学生。

MELC 里有 36 个学生、5 个老师。一开始时，老师们各扮演不同的角色，有两位主要老师、一位艺术老师、一位助理老师和一位助理，不过在采用瑞吉欧·艾蜜莉亚教学方法后的 6 个月，老师们决定不再用这些职衔，因为其实他们的工作项目已经因合作的方式而搅乱了，他们各个角色的功能也由阶级之分转为平等的形态。

MELC 除了服务学校里的幼儿和家庭外，目的在发展出将幼教推向更高层次的新的实务策略(Lewin, 1994)。他们利用被认为是为幼儿提供最好的基础，以增进发展的教育理论和方法。在 MELC 中，一个各类理论与实务的独特综合于此产生了。这个独特的综合，在环境设计上、教材和课程上、老师的合作上、父母的参与中、学生作品记录的看板上，以及学生参与的完整计划中皆可明显见到，相关内容都记载在 TNLC 的出版品当中(详阅“参考书籍”)。

虽然 MELC 才成立不久，且仍在寻找最适当的教学方法，在 1993 年 6 月成立 3 年后，整个教育哲学逐渐形成，也在幼儿们的作品中可看到成果。当时，学校已经有基本的运作程序，更重要的是，他们发展出一套指导方法，以鼓励指导幼儿们自我指导、自我规范、自行选择，以及在规划的时间内参与课程方面的能力。这些程序和初期的步骤是最重要的，如果没有这些步骤，学校就无法继续采用并融合瑞吉欧·艾蜜莉亚教学法。

模范幼儿学习中心(MELC)的教育理论

MELC 的教学以三个教育理论为基础，第一个是由皮亚杰首先提出的建构主义理论(constructivist theory)，这是目前为所有实证研究学者所支持，以证实皮亚杰传奇的理论之一。这个理论主张人类从与环境的直接互动中，建构他们的知识，而此互动也建立了雷斯妮(Resnick)(1985)所称的“**情境认知**”(situated cognition)的基础。根据雷斯妮的解释，学习和思考不是我们脑中原有的一套技巧，而是在一个特殊情境下隐现的活动，也就是说，当我们通过与人、物体、符号和想法互动时，我们就建构了一种适合当时情境的思考方式。这个转变是一生的，我们获得的是一连串为适应新环境所产生的适

应反应，一个愈能适应环境的人，就能愈快进入一个新环境。

第二个理论是由苏俄心理学家维果斯基提出的社会建构主义(social constructivist theory)。这个理论认为我们从与其他人相互产生复杂的关系中，互相建立智慧，社会建构主义对瑞吉欧·艾蜜莉亚幼儿教学的哲学思想与实务而言，是非常基本的要素(见本书第十四章)，它同时也能运用在费厄斯坦(Reuven Feuerstein)(1979, 1980)“**中介性学习经验**”(mediated learning experience)的教育理论上，而这个理论现为世界上众多的人们所使用。

根据“**中介性学习经验**”的理论，直接的经验仍不够让幼儿学习到知识，它必须居中传达，以使幼儿了解意义、意图、目的及远大的目标以及其他方面的经验。依此理论及基础的教育方法，包括帮助幼儿建构察觉他们自己的思考过程、将计划的过程内化、精确行动、作比较和结合、选择性地集中注意力以及实行其他基本的认知过程。

第三个理论是由加德纳(1993)提出的“**多元智能理论**”(multiple intelligences)。这个理论认为人类的智能有七大领域，包括逻辑数学、语言、音乐、肢体—动觉、空间、人际关系和内省智慧。每个人的学习进程有所不同，主张教育学者应该尊重每一个人的独特性，而非将他们单一化。加德纳认为幼儿在 5 岁前，就已经对整个世界的七个智慧领域发展出一套健全的理论，老师应该帮助他们渐渐地发挥这些理论，尽可能接近专家对世界了解的程度(Gardner, 1993)。

由理论到实务

除了以上的三个理论，另外还有其他两种幼教理论在 MELC 的发展中扮演着重要的角色。MELC 已经从蒙特梭利教育法(Chattin-McNichols, 1992)中，习得事先规划环境、自发性和按照自我步伐进行的活动、尊重环境中的人与物，并且从瑞吉欧·艾蜜莉亚的教学方法中，得到一些基本的观念，例如幼儿们语言、兴趣和动作的多方面广泛的记录；鼓励幼儿以各类象征符号表达自我；以项目为基础的学习；老师成为与幼儿共事的研究者和合作者；仔细倾听幼儿，利用他们陈述和自我表达的话语，作为了解他们心灵的一扇窗和他们思维的画面。加强这些教学实务是健全幼儿智慧的不二法门。

来自模范幼儿学习中心成员的心声

现在，我们把重心转到模范幼儿学习中心的主角：创办人兼指导人、专业咨询教师、课堂教室以及家长，听听他们怎么说。

创办人兼指导人：安·列文

在 1964 到 1976 年之间，早在中心还未设立之前，我就已创办或参与一些学校和学校系统，但是当时挫折感非常强烈，促使我离开那个工作。我逐渐相信，大部分的学校对改变无动于衷，最好的也只不过比无动于衷好一点而已。我觉得学校的教育实际上对幼儿的帮助不是很大，而上世纪 80 年代超过 40 篇批评学校教育的研究，更证明了我的想法。

接着在 1976 到 1989 年之间，我在许多文章的理论和方法中，看到了教育方法大改革的可能性，我之前受挫的经验成为改变的原动力，再加上关于学习的优秀理论出现，使我重新尝试改变学校教育方法，于是在 1989 年 12 月，模范幼儿学习中心成立了。

确立幼儿教育改革的目标，我在 1992 年 3 月，第一次拜访意大利的瑞吉欧·艾蜜莉亚学前学校时更加明确了，也更加确定了中心未来的方向，即未来中心将尽量采用瑞吉欧·艾蜜莉亚学校的哲学和教育方法。但至于要如何做，我当时还不是很清楚。

在 1992 年 7 月时，我与 MELC 刚刚获擢升的两位主要教师温迪·贝德温(Wendy Baldwin)和桑亚·舒塔夫(Sonya Shoptaugh)造访麻州，参加一个为期三天的瑞吉欧·艾蜜莉亚研究讲习会。在会中我们听到一位瑞吉欧·艾蜜莉亚学校的老师，同时担任**教学协同研究人员、驻校艺术教师**，跟我们描述瑞吉欧所采用的哲学和教学实务。我们坐在草地上交谈，吃饭时也交谈，最后，我们谈到该如何应用会中所学习到的概念。

两位老师先行离开去度假，我则用暑假剩下来的时间，重新设计 MELC 的硬件环境。我先从储藏室着手，然后是学校的每一个角落；我占据 TNLC 维修人员和展示建筑工人的时间，着手重建的工作。在 1992 年春天时，TNLC 意外地从一家庆祝新开张的零售购物中心——容器百货，获赠价值 10000 元的货物。我们选了各种容器、悬挂系统和置物架，并且请求艺术教育家帕米拉·霍克设计画室；同时我也利用自己为首都儿

童博物馆设计的 15 年经验，以及在瑞吉欧・艾蜜莉亚学校空间及环境中启发得到的灵感，造就了一个新的 MELC，就等 1992 年秋天开学时，大家再回到学校来。

中心里主要的改变包括交流中心的开辟。中心里为每位幼儿准备了信箱，一张摆满各类纸张、笔和可以测量、固定、打洞、粘贴与擦拭等工具的桌子，一个重新整理过的储藏室，一个新厨房(依照幼儿身材量制的真实厨房)，一个有仓库、镜子和小型壁画的火车区，加大的积木区、衣柜，有隔音设备的音乐教室，图书馆和说故事区，幻灯片观赏区，新的餐厅，一个允许幼儿接触像粘土、颜料、胶水和水这类“湿”的材料的工作室，一个幼儿可以接触像树叶、贝壳、石头这类“干”的材料的实验室，还有两个又长又低、接有鹅颈水龙头的新水槽，架子、仓库、设备、材料、补充设备等等(环境、项目和学习使用材料，可见于一套 1993 年由 MELC 制作的幻灯片)。当时是 1992 年 8 月底，整个修整工作终于告一段落，准备迎接教育工作的另一新阶段。

老师们回来后，我们努力尝试采用瑞吉欧・艾蜜莉亚教育法。首先，我们重新研究从瑞吉欧拍摄回来的幻灯片，幻灯片中记录了许多东西：记录板、精心设计的环境、细心注意到干扰和介入之间不同的教学实务、教师和幼儿们间的共事合作，教师们对幼儿的尊重和信任，教师研究者的角色，以及幼儿们项目活动的成果，都可以延续几个月或甚至从一个学年到下一学年度。幻灯片中呈现了我在瑞吉欧・艾蜜莉亚学校所看到的一切，每张幻灯片都成为扩充研究和讨论的课题。在开学前的一个礼拜，我和教师们都在讨论如何着手。

开学时，教师们开始实验性地做一些改变。秋末时，许多幼儿以小组进行项目活动，其中包括研究学校里一只名叫 CoCo 的猫、发现学校隔壁地铁车站里的地铁、发现颜料的各种使用方式、用积木盖一座结构复杂的建筑物，以及借由传送邮件来结交朋友等等。效果令人满意，幼儿们十分投入，而且常有许多新构想，老师也顺利达到目标。我们对于进行这类教学方式非常满意，但是并不知道下一步应该如何做，才能走得更远、更深入。

1992 年 11 月时，为了筹划国家学习中心以瑞吉欧・艾蜜莉亚市立学校为主题所举办的第一次座谈会，我再次造访了瑞吉欧・艾蜜莉亚学校。我带了一张教师们急着问的问题清单，例如：如何决定项目计划的主题？如何选择幼儿从事某项项目？如何使幼儿投入项目？如何化解幼儿们争吵着谁做什么事、跟谁一起做的冲突？项目该进行多久的时间？

回学校时，我只有一张座谈会的大纲，但没有针对以上问题的答案，惟一带回来令人不甚满意的一致性答案就是：不一定。

1993 年早春，我知道我们需要旁人的援助。很幸运的，那个可以帮忙的人爱米莉·甘贝提(Amelia Gambetti)就在我们身旁。她是在 1991 到 1992 学年底时，从瑞吉欧·艾蜜莉亚拉维勒塔学校退休的。在此之前，她在教育系乔治·福尔曼教授的邀请下，于麻州大学担任客座教授，并在人类发展实验学校担任实习老师的推动者。

爱米莉在瑞吉欧·艾蜜莉亚学校工作已经有 20 到 25 年的时间，与同一群职员和家庭共事了一段很长的时间。她并没有在课堂中等着升迁至行政的职位，或从教育转而从商，反而认为教书的工作是最崇高的职业。她在 19 岁时就开始在瑞吉欧·艾蜜莉亚学前学校中工作，她说这个学校就好像是她身体的一部分。她和同事在拉维勒塔学校执行的项目如"狮子的画像"、"雨中的城市"、"田野"、"鸟儿乐园"，在瑞吉欧渐为人知时，获得国际的赞誉。这些项目以不同的方式被记录下来，包括录影带、照片、文字和幼儿们的作品。在我看来，它们反映了每一个幼儿应该拥有的教育：环境优美，城镇的生活与学校的教育相互整合，自然、美术和历史交织在一起，幼儿和大人共事合作。由爱米莉的反省中可以看出一个女人的热情，而且她将个人的期许适应于团体过程，并擅长协助幼儿在空间中能更自在地伸展。

爱米莉喜欢探索的天性使她来到了美国，因为美国派遣的代表团到她的学校后，问了一堆奇怪的问题，这些问题令她来此一探究竟，并经自己提出了一个挑战，那就是在美国工作。她设下的目标便是用她在意大利 25 年的教育方法，重新拿来应用在美国的学校。在 1992 到 1993 学年度，她开始在人类发展实验学校工作，那是在麻州大学教育学院的一个教师训练课程(Gandini, 1994)。当我邀请她到 MELC 来时，她答应了，并且非常渴望接受挑战，她提供了我们当时所需要的帮助。

爱米莉在 1993 年 4 月时与我们共处了一个星期，虽然我们一直没有明言，但是彼此都已经知道我们有一个共同的议题：当时我需要一位在瑞吉欧·艾蜜莉亚教育方法上有资深经验的人，而爱米莉需要一个移植她过去经验的地方。在 1992 到 1993 学年年度底时，也就是她到这里来的第二个周末，她同意再待一个秋天，到最后她待了一年半。



图 18－1 位于学校里宽广的中心地带



图 18－2 幼儿、工作室老师和其他老师共同探索各种语言的工作室

爱米莉是在 1993 年 9 月中旬来的，所有的老师们都非常期待她的到来，整个环境似乎有着一线生机。我给予她在工作上的自由，只要她认为好的就可以去做。一年之前，我与工作人员一个礼拜开两次会，现在我同意与爱米莉一个星期会餐一次，如果她需要任何支持，我会尽全力协助。我终于松了一口气，因为终于有人可以指导这些工作人员了。爱米莉在这个开放、接受性高的文化中也觉得非常愉快，她常常称赞 MELC 里的工作人员乐于助人。我记得她曾经告诉我她觉得她大概无法接受这么大的挑战，不过她也记得我一再向她保证其实她可以。

教师群：简妮特·阿斯苔，詹妮弗·阿查利提，温迪·贝德温，黛博拉·巴利以及桑亚·舒塔夫(注)

安·列文在 1992 年访问瑞吉欧·艾蜜莉亚学校，回来时在 MELC 直接实行在瑞吉欧学到的观念。她整个学校计划的第一个尝试是改变整个环境，当我们在 1992 到 1993 学年度的秋天回到学校时，整个学校变得非常不同，而且增添了许多新教具，当时安·列文下定决心支持构想到底，她提供了结构、组织和经费，甚至成为顾问。

两年前，她发了一份备忘录给这里的工作人员，提醒我们应该注意瑞吉欧·艾蜜莉亚的理念，因为它对教育界非常重要，当时，桑亚回了一封信给她，问她“谁是瑞吉欧·艾蜜莉亚?”可见我们对此一理论有多陌生。安就又寄了些由吕蓓卡·纽和莱拉·甘第尼写的关于环境的文章(**编者按：详见“补充来源”**)。很幸运的，“儿童的一百种语言”在首都儿童博物馆举行展览活动，所以我们立即接触到项目活动的范例及“狮子的画像”的录影带，而幼儿们的作品和录影带中所呈现的丰富性、优美的环境以及幼儿们思考的复杂性，令我们深感震撼。

在我们开始熟悉瑞吉欧·艾蜜莉亚的理念之后，安给了我们更多的资讯，我们决定一星期聚会一至两次，讨论一些新奇有趣的构想。虽然资讯很诱人，但对教育理念却感觉十分遥远。我们无法确定这种教育理念对我们长久有效，因为我们认为我们身处在一个不想变的环境。但是在经过几番思量以及与安沟通后，我们发现这些理念太重要

注：许多在这里引用的教师和爱米莉·甘贝提的谈话出自于《幼教的革新：国际瑞吉欧·艾蜜莉亚》第二册(4)和第三册(1)中的两个长篇访谈，感谢 Merrill-Palmer 学院同意我们使用这些访谈记录。

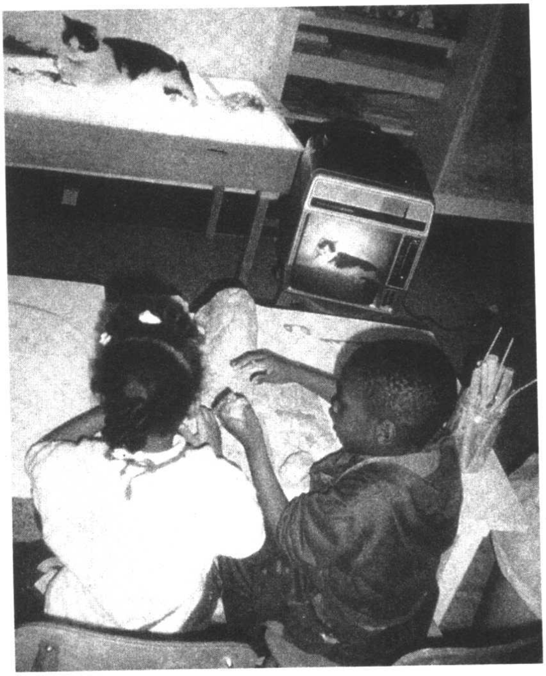


图 18 - 3　校猫 CoCo 激发幼儿粘土创作的灵感

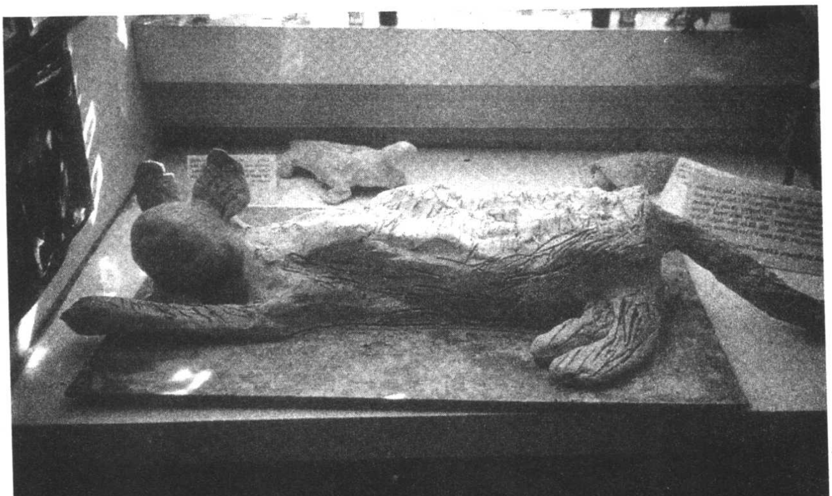


图 18 - 4　粘土校猫 CoCo 坐在窗台上

了，绝对不能忽视；安也了解到我们必须直接从瑞吉欧的老师们那里得到帮助，所以她找到一位能够帮助我们的人——爱米莉·甘贝提。安替我们联系爱米莉，起初是讨论会议，然后是两个星期及六个月的咨询，最后成为长期的合作关系。

专业咨询教师——爱米莉·甘贝提

我们想形成一个团队，并将我们个别的差异转为资源，我们知道惟有团队合作，才能实行瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育理念。从一开始，我们就试着制造一股自信的气氛，当我试着与教师沟通时，我想让他们知道我也正学习着去了解这个理念，只有经由这个新知识，我才有机会帮助老师们成长。我知道如果我能加入我本身的知识，我将可以帮助他们，我也能把我所学到的关于这所学校的事务和每一个人的特质，与他们分享。

在 1993 年秋天，我要求观察教师们 7～10 天的时间。就像影子一样，我跟随每位老师到各个地方，记下许多东西，他们很快地就接受了这种观察的活动，大家都了解到我并不是在批评或是评量他们的成绩，而是在了解事实与情况。园长安让我可以在学校中的行动不受任何约束，给予我相当大的信任。我并不在意责任的多少，但却非常感谢安对我的信任，我要求教师们也同样地信任我。总之，我们很快了解并且喜欢对方，他们也完全信赖我。

在我从事观察的第一阶段时，我要求老师们列出一张问题，上面写出他们想知道我哪方面的经验及希望我做些什么事。10 天之后，我们召开第一次工作会议，很快地我们开始有一些可共同分享的事情：我的观察和他们的问题。经由我的观察和他们的问题，我们开始更了解我们是谁、从哪里来、要去哪里和为什么要去，我们一起努力了解我们想做的事和抉择背后的动机，我们也知道让每个人了解彼此是件非常重要的事，我们必须了解其他人进行中的项目、活动和自发精神。如此一来，我们才能融合理念，更加了解彼此，进而团结一致。

每个人都要负责写下并保留幼儿们的观察记录，这一点非常重要，因为我们必须组织我们的想法，以作为与幼儿相处经验的基础；我们必须分享我们的观察，以增进我们的知识和觉醒；我们需要每个人合作共事所产生的力量；使每位小组成员了解互相交换意见、分享和沟通的必要性。说“没问题”，然后做想做的事，比起说“不可能”，然后解释“不可能”背后的动机，再共同协商，要容易得多。

我们必须发展的另一个特质是显示我们的弱点，彼此诚实说出我们以前是怎样的

一个人、现在又如何，以及我们以前在做什么。我们必须讨论我们的疑惑和错误，这样才能借由别人和我们自己的经验，互相学习。我们开始倾听彼此的谈话，表达我们的意见，然后经由这些意见来面对沟通协调的问题。

安 · 列文

在爱米莉来到这里的第一个星期，有一个突破性的发展，那就是知道如何与幼儿们对话。除非真正为他们空下时间倾听，否则他们不会和你对谈，教师们认为对话时间与其他活动相比，是最不重要的，但是在对话中，关于项目活动的构想不知不觉中就会产生。

在假设中也可以发现项目活动的构想。在 1993 到 1994 学年度开学时，一位教师正在学习如何管理活泼好动的托儿所小朋友，而幼儿的心中总有一些奇怪的问题和鬼点子，只有从倾听教师的话语之中，这些念头才会成长为智慧；只有教师倾听他们的问题，这些念头才能成为方案计划的源头。

爱米莉帮助教师们学习仔细倾听幼儿们的声音，他们并一起做了一张目前进行中的项目计划和经验的单子，就像一张货物清单一样，但是怎样整理这庞大的清单呢？他



图 18－5　幼儿在工作室中制作



图 18-6　教师架设了利于观察的摄影机

们想到用假设的方法，假定未来一周或一个月内会发生什么事，然后将星期分成天，再想想如何进行。他们发明一种像月历的表格，在上面写出预定的活动何时何地举行、由谁主持。这些为什么被认为是假设呢？因为实际上教师和幼儿在进行活动时，会有一些无法预料的事发生，教师必须随机应变，而每星期结束时，表格就像一张走路歪七扭八的疯汉所画的线条大胆鲜明的路线图，被画得乱七八糟，箭头、对话、推测和评量等的记号到处都是，还有 5 位教师从与 36 位幼儿对话的蛛丝马迹中想到的点子，进而衍生出改变的计划，都在上面。

教师们

爱米莉每天与我们分享她在瑞吉欧·艾蜜莉亚的经验，对她来说，再一次的回顾教学是很重要的，因为她可以借此支持我们新的尝试。最后，经过许多时间、思考和心力的投入，我们开始看到理论和实际教学之间的关联，我们深信瑞吉欧·艾蜜莉亚基础的理论：认清幼儿的潜能、以团队方式合作、时间和空间的重要性、教师成为观察者的角色、工作室的使用和**驻校艺术教师**的角色，让幼儿经由不同渠道抒发思想、记录、回顾和对父母参与的看法。更重要的是，我们并不是一个个分开面对这些议题，而是同时着手

于这些相互之间密不可分的要素。

我们一步步进行，对幼儿和他们潜能上的考量，使我们开始与家庭建立一种新的沟通方式，我们借着文件来告知项目活动的内容和经验，一天比一天详细，我们不仅试着将记录视为一个产品，同时也是一个不断发展的计划。我们做的每一件事都需要时间和组织，当项目活动展开，而我们的观察技巧也进步时，团队工作的重要性也就变得更清楚。我们改进的观察方法使我们与幼儿的关系更加密切，而以前所没有的新自觉也随之产生。

爱米莉·甘贝提

我们主要的目标之一是把学校和幼儿的情况呈现在家长面前，这是我们前几年没有做到的，我们希望家长能看到我们做的每一件事，也使他们了解我们为什么这样做。由于我们与幼儿一起记录项目，所以到处可见幼儿的表现，也引起家长的兴趣与好奇，想询问并了解更多的事情。因此，有更多的家庭开始视他们为学校生活的重要组成分子，并且感觉到他们的重要性，认为他们不只有责任，而且有权力这么做。但是，这并不容易做到，它需要双方面开明的态度和努力，它意味着学习自尊、信任、如何合作，相信你所做的事惠及幼儿、家庭和教师。



图 18-7 这位幼儿很喜欢一位艺术家的雕塑

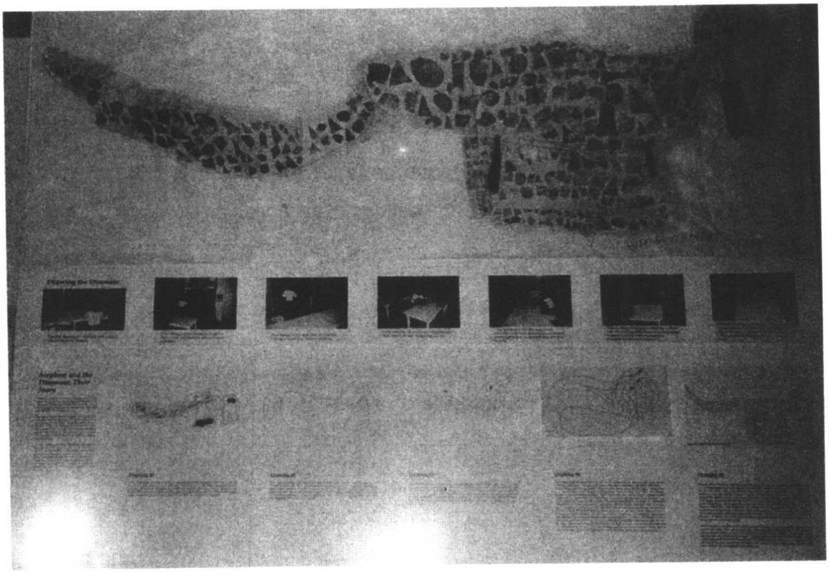


图 18－8　“记录”显示了幼儿如何呈现雕塑的过程及教师们的观察

安·列文

问题产生了，现在教师想知道“如何进行项目的流程？”“我们如何将幼儿分组？”“如何引导幼儿的思考？”“在所有可能进行的项目中，如何挑选一个好的项目？”“为什么这个项目比那个项目好？”他们从一开始有些迟疑，到渐渐确定的探索过程中，向自己学习。他们时常记着爱米莉的话：“你觉得你已经仔细倾听幼儿说话了吗？你为什么这样做？你这样做的目的为何？你的动机为何？尽量问自己问题，以使你了解自己作的选择。”老师渐渐地了解为什么幼儿的作品不只是“艺术品”。

教师们

在开始与爱米莉合作时，她帮助我们了解自我、时间的调配和在学校中时间的意义。经由爱米莉的观察，我们发现幼儿们吃午餐的速度非常快，也了解到我们多么不喜欢从团体活动（幼儿们聚在一起分享、讨论和说说他们今天做了什么事的时间）到使用洗手间再到午睡这段时间，我们只花了 12 分钟！我们也发现午餐时间非常短暂，使得幼儿们没有时间交谈，而且幼儿和大人都处在混乱的状况，我们了解我们有多不喜欢这

个仓促的午餐时间。

所以我们重新组织了所有的程序，以赋予这段时间新的重要性，并避免这种与时间挣扎的困境。我们除了珍惜在餐厅相聚的时间之外，也开始重视餐厅本身的环境。我们对午餐时间和利用过渡时期的新发现，对我们来说非常有意义，所以我们开始斟酌时间的运用，和孩子说话时减慢速度，让自己有更多的时间发掘新教材、空间和环境。时间和教育者的期望通常无法配合得很好，研究证明，一位老师平均要等 4 秒钟才能等到一个答案。

我们将午餐、早餐和午睡维持在一个固定的时间，但是我们将其余的时间重新分配，以配合发展不同的项目。其实幼儿们是作这些决策的成员之一，我们将进行中的经验、摘要和对下一个或两个星期项目的预测，都记下来，我们想要一个有弹性的组织，以随时修正发生的事情，而将发生的事情写下，才能了解我们是如何组织的。我们试着将一天和我们活动时间串连起来，即使这需要很多力气和完整的组织才能完成，但是也使我们了解时间的使用方法和价值。

和父母相处的时间也不一样。我们希望父母能够加入计划之中，因为他们在幼儿的教育中扮演着重要的角色。我们分析我们以前的经验之后，发现我们有沟通上的问题，我们没有给家长机会去充分了解幼儿们的经验和整个项目的情况，我们了解到我们希望家长不仅仅知道学校发生的每一件事，同时也知道我们行事的动机为何。我们寄了许多传单到家中，以保持良好的沟通，我们也邀请家长加入方案，要求他们参与，称他们为“家中的观察者”。经过这些努力，许多家长加入了我们的行列。我们开了许多庆祝会、宴会、校外参观活动和工作汇报来建立或准备题材，一切都由大家通力完成。

我们将进行中的项目记录下来，使家长对于学校中的经验有充分的了解。随着老师和幼儿们成果的展现，家长们提出的疑问也就愈多，我们将问题收集起来，以便了解幼儿想法的起源和家长关心的事。有时家长们会拿幼儿的疑问来问我们，我们共同解决这些问题。家长可以借由布告栏上的展览或包含幼儿作品的资料夹，来回顾学校发生的一切，这使得他们的兴趣变得完全不一样了，他们的好奇心增加了，也增加对我们和学校的信心，他们很清楚地看到幼儿们得到了什么，而幼儿甚至开始在家中谈论更多在学校所做的事，家长最后发现其实在学校的每个角落都有他们和幼儿共同参与的足迹。

爱米莉·甘贝提

打从一开始，我们就将资讯交换的方法当成一种接近家庭的起步，我们寄出一些通

讯资料给家长和家庭，内容包括了幼儿的话及绘画作品，因为我们希望家长能够很快了解幼儿的潜力。不久，一个由五位家长和两位老师组成的咨询委员会便成立了，会中每位成员在组织、推展、支持和宣传各方议题，都占同等的重量。我们也和家庭举行会议，在会中我们会解释我们在校中做了些什么事，我们利用幼儿的对话、幻灯片和相片，帮助家长了解项目的起源和幼儿在学校中学得的各种经验。

有许多家长原先游走于“社会主流”的边缘，但现在他们不但在学校中占有一席之地，而且还在他们幼儿的心中，建立了一个强而有力的形象。

安·列文

到年底时，老师已经学会放慢脚步，倾听幼儿们说话，并与他们交谈，听听他们的推测，他们学会将家长融入学校生活中，让家长在其中扮演一个角色。他们非常成功地深入探讨项目，以群体合作方式工作，以最大的潜力来形成假设，成为观察者和研究者，并记录幼儿和家长的经验。他们可以记下项目的演进，并精确掌握项目的重点，利用这些记录作为个人和群体的反省过程，他们以同样平等的地位一起合作共事。发展和探索“儿童的一百种语言”，到处可见到成果，特别是在家长身上。



图 18－9　为了鼓励幼儿准备讯息而设立了交流中心



图18-10 幼儿、教师和家长的信箱

从几个方面可以看出家长参与的成果。丰富、完整的记录让家长很心满意足地看着幼儿快乐、全神贯注投入活动和学习，幼儿们许多对话中的文字，帮助家长了解他们孩子的学习进度。家长仔细地研读记录，并且提出许多关于记录中的疑问，也从家中寄来许多与项目相关的资料。我们发现，当家长专注于许多生命中的大事时，他们在学校中参与的程度就会非常得高。

在1993至1994学年度中，总计有44个大小不同的场合让家长投入教师与幼儿的活动，包括会议、计划、节庆、远足、工作性宴会、庆祝会、假日、生日、校外参观和展览。学年结束时，每一位家长，还有家庭其他成员参加了一个或甚至更多的活动，学校提供家长不同的机会互相认识、了解彼此，不仅幼儿们变成了朋友，他们的家庭之间也是。

教师们

在 1995 年 5 月时,我们与即将离开的家长进行了访谈(注),我们想了解,对他们来说,学校中进行之事和校内一份子,哪一种经验最为成功,布告栏和记录是否帮助他们了解幼儿的发展。他们的答案很有趣,因为虽然家长参与活动计划的成果十分有效也令人振奋,但对每一个家庭而言,都对这件事有不同的重点和印象,家长自己的话最能清楚描述他们的经验感受。

家长

艾哈迈德的母亲:家长会对我的帮助最大,因为它真的很棒!我很感谢你们仔细地告诉我关于孩子的情况,这些都建立在作决定上,但是主要是建立在孩子的所做所为上。正因为我知道孩子在做什么,我认为我知道应该如何帮助他。我每天看记录,但有时我没有机会仔细阅读布告栏上的展示,所以这些会议让我知道应该注意些什么,而在开会时我也从不曾感到无聊,因为会议实在是太有趣了。

基莎的母亲:我的母亲去年开过刀,虽然我很想参与校中事务,但实际上分身乏术,全靠学校传来的资料了解一切,以我对学校和老师的了解,我很信任他们。非常感谢你们将幼儿说的话一字一句记录下来(她一面说一面举起手中一张写满对话的纸)。明年我会把这东西带到基莎未来的学校,让他们看看你们是如何倾听我的孩子说话,并一字字写下来的。我不认为孩子在教室中一定得使用“正确”的英文,只要孩子知道他们在说什么,有什么关系呢?也许因为你不了解他们,并不是因为他们无法沟通,你想要改变我在家里所听到孩子的用词?我非常不喜欢这样!让孩子说他们的语言吧,我要把这些读给他们听。

丹尼尔的母亲:我每天阅读家长栏上的日记,这对我来说是一个知道发生什么事的最好方法,想知道长时间下来学校中发生什么事,记录也非常有用。今年夏天,我们计划继续使用图书馆。

注:肯德基大学的卡洛琳·爱德华兹和露斯·克鲁姆(Ruth Ann Crum)与 9 个即将离开的家庭作了一个离别前访谈,提出了一些问题,卡洛琳选录了一些话。基于保护原因,幼儿均以假名公布。

乔治的祖母:我不是家庭成员中出席最多的人,乔治的姑姑和曾祖母最常来。乔治的曾祖母(最近去世)喜欢所有的活动,也常常和大家在一起聊。我去年 10 月来过这儿,在庆祝会中,我有机会见到乔治常在家里提起的所有小朋友……这里不是家长将孩子丢下后就完全不管的地方,你可以借由图画知道孩子在做什么,也可以发现他们沉醉在其中。

辛迪的祖母:我非常喜欢分享书籍的课程,我喜欢书,每天拿书回家。这些书有时是我看,有时是山姆看,有时是祖父看,她的父亲也为她买书。带书回家的例行工作让我成为学校的一部分,对辛迪的学习也有很大帮助。同时,在家做研究让我能对我孙女的教育帮上忙,山姆和我一起帮辛迪做研究……我很喜欢记录布告栏,我认为这立意甚佳,它把学校老师所做的事都公诸于墙上,我真是太爱它了!它使每一件事明朗化,帮我了解孩子在做什么。

凯伦的母亲:3 年以来,我最喜欢校外教学,特别是去植物园。我觉得这些让孩子的经验更为丰富,鼓励他们多发表意见,问更多的问题。许多家长也来参加校外教学,使我与他们及其他的孩子更加熟悉。我也带我最小的儿子参加,因为这是一个学习的好机会。

蕾妮的母亲:我最不喜欢校外教学了!但蕾妮却非常喜欢……至于对学校的一切,我非常的投入,相信你是知道的!我在 3 年之内一定问了将近 500 个问题。我在作为一个母亲的竞赛方面还是新手,但我仍继续努力。每次我问问题时,你们就教导我(对于布告栏和记录方面),真是太好了!它提醒孩子们他们做了什么,也帮助家长了解,它也让来访者知道你们做了什么,也许华盛顿国会议员应该亲自来瞧瞧!

阿莉西亚的母亲:我喜欢大型的家长会,因为在会上可以听到其他家长的心声,也可以让大家说说他们的意见。庆祝会还可以,但有时吃东西时会完全失控!阿莉西亚与家里分享许多东西,当有家庭研究时,全家人都加入研究,有时我们还比阿莉西亚还喜欢这些项目呢!她把让全家都知道她在学校做什么这件事当做是她的责任……布告栏帮我了解项目内容,它非常清楚地记载每一件事,其中一个孩子会解释他们做了什么,来帮你了解内容,因为他们知道他们曾做过什么。我喜欢相片下面的评语,我特别喜欢生日布告栏,因为它上面有所有孩子的姓名和生日。

威廉的母亲:家长会对我最有帮助,它让我知道发生了什么事,而记录也非常好……威廉学到很多东西。可以让他们带书回家非常棒……布告栏帮我更了解学校里

发生了什么事；家长栏特别有用，是个很好的沟通方式。

艾米莉·甘贝提

这些事都发生在美国华盛顿特区，距离意大利的瑞吉欧·艾蜜莉亚是如此遥远，但对我们而言却非常近，因为我们相信即使拥有不同的文化，也能借着分享人类的理想而聚集在一起。

安·列文

在 1994 年 9 月时，瑞吉欧儿童财团法人颁发给模范幼儿学习中心一张鉴定证明书，这对一个新的组织来说是很大的鼓励，也给予刚使用瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向的学校一个莫大的责任(注)，所以这个挑战将持续下去。

至于我，在 1995 年的冬天，在成为国家学习中心的创办人兼指导人 20 年后，搬离华盛顿。特定的人在不同的时间聚在一起，彼此互相交流，贡献心力于这个时代。马拉古齐在第二次世界大战后，骑着脚踏车到瑞吉欧·艾蜜莉亚的郊区，亲自去看一所由一群母亲为他们自己孩子建立的学校，后来他在那所学校待了一辈子，并且为了庆祝学校建立 30 周年，留下 32 所学校当成遗产，之后不久，在 1994 年 1 月过世。爱米莉和我一起携手在华盛顿东北、跨越铁道的儿童博物馆 5 楼经营了两年的学校，我们的结合会留下什么？这个答案可能取决于美国人是否责难、质疑如何采用瑞吉欧·艾蜜莉亚教学实务在幼儿教育上。

如果你尚未接触此方面的观念，你很可能误以为瑞吉欧·艾蜜莉亚只是一种以艺术为基础的教学法，或是以为它只是一个幼儿画画的地方，只因为这里的老师评量绘画成绩。但是如同 MELC 中老师所认知的一样，学校中所有的远超过画画，远超过老师评量外的反应。我们的经验可以用在许多教室中，但是很幸运的，是用在我们的教室中。我们一起建造了一座两个文化之间的桥梁，一边连接意大利北边的小镇，一

注：证明书在 1996 年 12 月失效，瑞吉欧儿童财团法人与 MELC 不再进行特别合作，但重视 1993 年 9 月到 1996 年 12 月之间非常有价值、不能予以忽视的经验，也是教育家、幼儿和家长心中最佳的品质保证。

边连接美国的大城市。这是一个很大的挑战，也为相信幼儿心灵力量的人们带来一股灵感。

参考书目

A Nation at risk. (1983). Washington, DC: Report of the National Commission on Excellence in Education.

Chattin-McNichols, J. (1992). *The Montessori controversy*. Albany, NY: Delmar Publishers.

Environment, projects, and learning to use materials. Three sets of 40 slides each, illustrating the adaptation of the Reggio Emilia approach at the Model Early Learning Center in Washington, DC. Available from Education Products, The Model Early Learning Center, 800 Third Street NE, Washington, DC 20002.

Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. Baltimore, MD: University Park Press.

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.

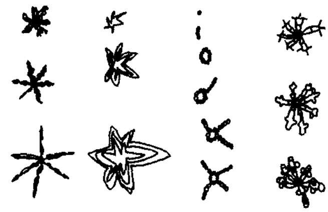
Gandini, L. (1994, March). What can we learn from Reggio Emilia: An Italian-American collaboration. An interview with Amelia Gambetti and Mary Beth Radke. *Child Care Information Exchange*, pp. 62-66.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, (2nd ed.). New York: Basic Books.

Lewin, A. W. (Ed.). (1994). *Model Early Learning Center history and practices*. Washington, DC: The National Learning Center.

Resnick, L. B. (1985). *Comprehending and learning: Implications for a cognitive theory of instruction*. Pittsburg, PA: Learning Research and Development Center.

To build a bridge in clay. (1994). Available from Education Products, The Model Early Learning Center, 800 Third Street NE, Washington, DC 20002.



《雪花》

第 19 章

雪中的城市：在麻州应用多元符号的教育取向

乔治·福尔曼
琼·兰利
慕因嘉·奥
琳达·惠斯利

项目的起源

与瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向相结合

在 1988 年的秋天，马克斯曼都公立小学 4 个班级的教师决定开始进行一个长期项目，并以我们对瑞吉欧·艾蜜莉亚中多元符号教育取向的了解为基础。麻州大学的几位教育系教授拜访瑞吉欧·艾蜜莉亚学校，我们学校也在稍后成为三位瑞吉欧教育工作者造访的东道主。马克斯曼都在这一期间成为瑞吉欧的姐妹学校，彼此互相拜访。

在马克斯曼都两个项目中首先完成的一个，是根据瑞吉欧·艾蜜莉亚的项目“雨中

的城市"而发展的，这个项目在"儿童的一百种语言"巡回展览中被详细记录下来。基本上，"雨中的城市"研究城市和城市人在下雨时如何改变。项目一开始时，依循瑞吉欧·艾蜜莉亚的模式，就是让幼儿说出他们的想法：雨从哪里来？雨打在不同物体表面有什么不同的声音？城市中有哪些是因为雨而建造的？如何有效地利用雨水？

接着，当幼儿们在等待第一次下雨时，他们将自己的想法画在大张海报纸上，有些画出他们关于下雨的理论。一位 5 岁幼儿说："恶魔让天空下雨。"另一位幼儿则坚持："雨由天空中一座大机器做出来，然后跑到云里面，云里的雨太满时，雨就掉下来了！"这些画是幼儿们对雨循环的基本理论，也是他们讨论和增加理解力的舞台（见 Forman，1989）。

项目持续进行了许多星期，包括了录下雨打在不同物体表面的声音，然后将这些声音用图画出来；将课堂中讨论和画画当中产生的问题，带到城市中；画出制造雨的机器；画出整个雨水从天空、地面、水管到家中的水利系统过程；使用一系列的相片把天空的变化呈现在纸上；画出下雨前和雨中的城市；画出更多多元符号学习的范例。

项目的采用

马克斯曼都小学的教师对利用大自然为主题的基本理念非常有兴趣，我们这个麻州新英格兰地区的版本便成了"雪中的城市"。雪季即将到来，我们讨论将瑞吉欧关于雨的项目，修改为雪的项目，并且适合 5～7 岁的小朋友操作。4 个班级包括：琳达·惠斯利(Lynda Wrisley)的 5 岁幼儿园班、辛迪·温伯格(Cindy Weinberg)另一幼儿园班、沙龙·爱德华兹(Sharon Edwards)老师的六岁班及琼·兰利(Joan Langley)老师的 7 岁班级。这四个班是马克斯曼都早期学习中心的主要成员，每班约有 19 到 22 位学生，导师通常有一个助教或实习老师，记录团成员有乔治·福尔曼和慕因嘉·奥(Moonja Oh)。我们 6 个人在每星期三聚会几个小时，计划项目内容和研究记录内容，项目持续了好几个月。

值得注意的是项目结束时，这群小朋友的年龄层由原来的 6、7 岁变成 7 岁，甚至 8 岁，不过，这之间我们从来没有觉得哪些指导活动对小朋友来说太过于基础。事实上，这一章将讨论多元符号教学法如何适用于所有年龄层。另外，不像 4 人为一组的"跳远"项目一样，"雪中的城市"项目是属于全班性的活动。

活动的顺序

“雪中的城市”延续瑞吉欧·艾蜜莉亚执行项目的方法，将事先计划的目标和突然隐现的目标综合起来，而后者通常来自于教师在课堂上的发现。因为讨论的关系，实际上的顺序均已事先安排，我们对这些部分已标示索引，以便读者了解实际事件的发生顺序。

1.0　**发表意见**：小朋友讨论对降雪量的回忆、雪如何改变操场、如何影响行走、雪地里可以做什么事，以及城市如何处理大量的降雪等等。课堂讨论在下大雪的前几个星期已开始进行。

2.0　**雪景初图**：小朋友画滑雪者、被雪覆盖的房屋，甚至小朋友从冰上掉进池塘里，这些图画也包含在后来的讨论中。

3.0　**仿真下雪**：我们知道这个项目的主要概念是形式与功能之间的关系，例如，是否某一种特别形式的屋顶有遮雪的功能。因此，我们决定以象征的过程——筛面粉到积木盖的“迷你城市”上，这个方法很像真的下雪，物体上方覆盖一层“雪”，而下方或被覆盖的地方则没有“雪”。我们在等待第一次降雪的同时，也充分利用我们的时间，因为通常比以往的时间较晚降雪。

4.0　**城市的壁画**：在没有雪的期间，辛迪·温伯格班上的小朋友画了一个墙一般大、没有降雪的都市风景，其中包括办公大楼、宠物店、消防车和校车。这些图案大多从色纸剪下，再贴到公告栏上。几个月过去了，还是没下雪。小朋友仔细思考他们要如何加上厚厚的白漆，来表示暴风雪后的情景，他们做到了。其他班级也有同样的活动，但规模较小。

5.0　**初雪后的校外教学**：1989 年 1 月初下雪了，小朋友带着先前在活动中发现的问题，做了一次校外旅行教学。

6.0　**第二幅雪景画**：在模拟下雪和实际校外教学后，小朋友又画了一次雪景，这次作品更精确地呈现雪在物体边缘和突出的表面。

7.0　**画出雪的声音**：小朋友对下雪时的寂静，以及在雪地中走路、跑步和铲雪时特别的声音产生了兴趣，小朋友用录音机把这些声音录下来，并将这三种声音画出来。

8.0 **画雪花**:从显微镜下观察(活动 5.0)和在本活动一开始观看雪花的放大照片后,小朋友对雪花的美产生了兴趣,所以他们开始画单片雪花。他们用不同的素材来作画,包括在黑纸上用白色粉笔画、彩色碎纸片、豆子、通心面和组合积木等等。

9.0 **观赏雪花结晶的录影带**:很巧的,我们有一卷 3 分钟的录影带,当中显示了雪花结晶的过程。小朋友观赏这卷录影带几次,知道要将他们看到的东西画出来。

10.0 **画出雪花结晶过程**:小朋友拿长条纸,将它们分成 4 格,再将他们所知道的雪花结晶过程,从第一步到第四步画出来。

11.0 **画出水如何结成冰**:雪的物理构造引导出冰晶和雪晶之间不同的讨论,在讨论和写下他们观察到的特性后,小朋友将水拿去结冰,每个小时观察水的变化,最后画出 3 个不同时间点的水的变化。

12.0 **画出造雪的云和机器**:有些小朋友在上个活动中相信融化的雪会在冰箱中再变成雪花,所以全部的小朋友便讨论雪如何产生,不论是以天然或是人工的方式。有些小朋友画出造雪的云,但有些小朋友却发明造雪机。这些画是这个项目中最有趣的一部分,因为它们显示出关于水如何变成雪的小朋友自己的理论。

符号的循环

在马克斯曼都的小组把符号循环的观念当做一个指导方针,提高小朋友在画画和重新再画他们目前的推论、想法和理念时的反省。小朋友不但利用符号表示他们已经知道的事物,也反映和询问他们所谓知道的东西是什么。在根本上,他们呈现他们的知识以增进其一致性,画图是为了学习,而不是传达已知事物。

循环一:表达意见

教师最好一开始就用小朋友最熟悉的符号系统——说话(活动 1.0),这样所有的念头就会一涌而出,不会因技术上的困难而受阻碍。5～7 岁的小朋友已经知道如何说话,但是他们不知如何遣词用字、思考逻辑化以及查证,此时正是接下来的步骤和符号系统发挥作用的时候。

循环二：雪景初图和讨论

这些雪景初图是小朋友在作画时，经表达意见和不断的构想而产生的，构想的结合让这幅画更具说服力。小朋友讨论下雪，从他们在纸上看到的东西得到新灵感，你也许认为这两种灵感来源会造成些许的差异或矛盾，但这个矛盾却是产生疑问和解决问题的动力。

让我们看一看图 19－1a，这位小朋友在地面上和屋顶上画了一层厚厚的雪，但是车顶却没有一点雪。这是画画的习惯，他以前画车子就是如此，所以即使在雪中的车子也是一样。但是在随后的小组讨论中，类似这种不连贯的景象就被注意到了，画画的小朋友解释说车子刚刚才开到房屋前，所以车顶没有雪。我们不应该因为已经替错误找到借口就放弃，但事实上，小朋友可能从中首次想到一个利用车子的积雪来判断一辆车在什么地方停了多久的聪明办法。

其他的矛盾在两幅画中也可以发现（看看图 19－1a 和图 19－1b 之间的不同处），画茅草屋的小朋友（图 19－1b）是从非洲来的，从来没有看过雪，在他的图画中，雪和雨分得并不是很清楚。小朋友们兴奋地讨论这些不同处，而从非洲来的小朋友，则十分期望去探索户外物体积雪的真正情景。



图 19－1a　新英格兰地区小朋友记忆中的雪



图 19-1b 非洲地区小朋友想像中的雪

循环三:模拟

图画和口头讨论已使小朋友相信下雪比他们原先想像的还要复杂,特别是图画,引导小朋友更仔细地分析下雪:雪在何处落下、在何处停留。但是之前因为没有下雪,我们无法证实我们的推测,所以第三循环中,小朋友的理论将会获得一些物理上的证实。

在教师将面粉筛落在积木堆的城市模型之前,小朋友纷纷预言雪会落在哪儿,会在哪儿停留,不会在哪儿降落。一个幼儿园小朋友说:"它会落在屋顶弯曲的部分,但是它不会停在上面。"他一面说着,一面指着弯曲屋顶上垂直的地方;另一个小朋友则说雪不会飘到玩具车的下面。

琳达老师将面粉均匀地筛在村庄模型上,幼儿们全神贯注地看着(图 19-2)。这个先预测然后再作实验的教学方法,提高了他们的学习兴趣,并且增加了观察的机会,使得假设有了相关的证据。



图 19 - 2　将面粉筛在“迷你村庄”上

小朋友对自己正确的推测感到非常高兴（见图 19 - 3），而对没有预期到的现象则是非常惊讶。一个小男孩指着一个三角形积木尖端的少许面粉说：“我以为面粉不会落在那上面！”有几个小朋友说在两个相同大小的三角形上，却有不等量的雪落在尖端上。经过引导，他们学到这是因为木头质地不同所造成的，一个比较光滑，另一个比较粗糙。

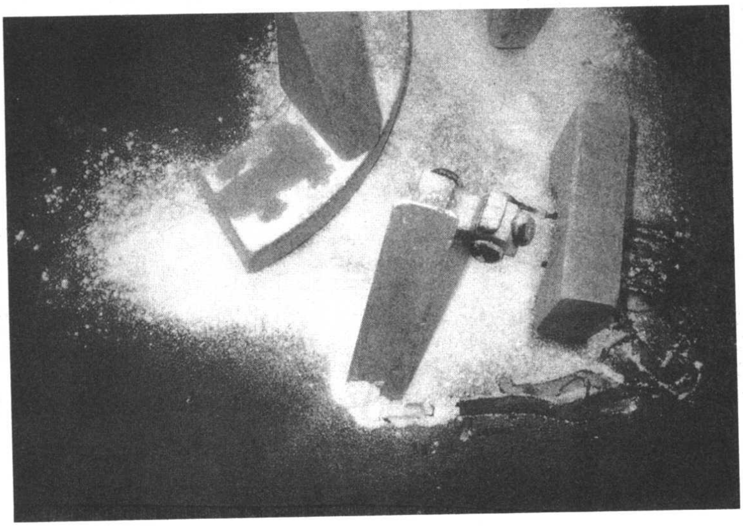


图 19 - 3　一旦将车子移走后，就出现没有积雪的地方

因此，模拟循环针对推测和前两个循环中的定论添加了物理上的证据，现在小朋友已经为真正的降雪季节做好准备，我们希望雪能很快到来。在辛迪·温伯格的幼儿园班上，小朋友在下雪前进行了另一项活动，那就是教室后整面墙的大壁画。

循环四：利用图画作为参考

辛迪班上的小朋友花了几天，以图画和剪纸做出房屋、汽车、卡车、行人、树、街道和建筑物完成壁画(活动 4.0)，然后就等待想像雪降落在图中的每个角落，图画本身就成了参考对象，就像"实体一样"。在一星期不断看着那城市图之后，他们涂上白漆以代表雪，但是白漆不像面粉一样，可以让小朋友看到物理上的证明，在知道他们有更大的空间去做任何事之后，他们反而有更多的时间去讨论如何加上白漆。我们可以正确假设，借着比较模拟实验和图画，小朋友在画图时，更能反省检讨他们觉得这整个系统是如何运作的。换句话说，模拟的结果证实，整个系统不是善变的，也不是空想的，而绘画中表达的自由更赋予小朋友真正去思考以了解事情如何发生的责任。单独使用模拟实验，只会让小朋友说"我不知道"后，等老师把面粉撒上去。因此，模拟实验和画画这两个循环都非常重要。

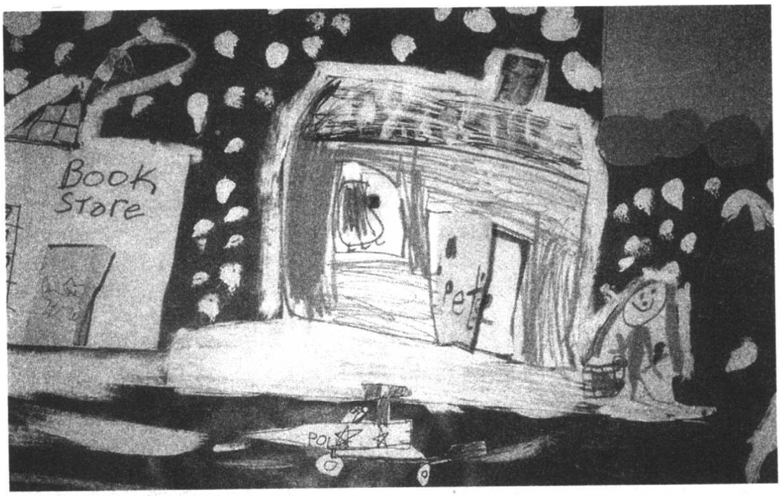


图 19-4　雪下满房屋四周

图 19-4 中显示小朋友如何把白漆(雪)加在房屋上，白漆包围整个房屋，包括垂直

的墙面，而非房屋上层表面。也许我们应该再做一次第四循环中的模拟实验，讨论第四循环中的推测和图画的不同。我们可以看见，校外教学还有模拟实验使小朋友敏感地发现垂直和平行表面的不同，请注意，这个小朋友注意到一个介于垂直平行两者之间的例子——一个倾斜的屋顶，她在屋顶上画了一些雪，堆积方式正确无误。我们认为书中屋顶上的雪迹与天空平行的这种认知，对许多小朋友来说是一个重要的突破。

循环五：经验

最后终于下雪了，小朋友急着找出在意见发表时(1.0)、在他们雪景初图中(2.0)、用面粉模拟下雪的情景中(3.0)，以及当他们在壁画上涂上白漆时(4.0)所提出的问题的解答。小朋友到户外观看雪落在跷跷板上、雪慢慢滑落的情景、结晶体形状的雪花冻结在老师外套上的样子。

我们要提醒自己和其他的人关于“经验”这个词的用法，并非所有的经验都富教育性。事件的发生与将事件当做是某一理论的证明、某个问题的答案，或是好奇心的满足，这两者是有所区别的。先前所做的象征符号的部分使得实际的体验成为一种佐证，而非只是代表着某事件的发生。事实上，这种非实际动手的活动使得实际亲手参与操作的活动更富教育性。

循环六：经验之后的绘画

实际经验发生后的呈现与实际经验发生前同样重要。当然，小朋友在实际经验里发现，他们的兴奋感和外在环境，却造成他们综合所有发现以达到更高阶段的过程困难重重。在绘画中所呈现的经验后的部分(6.0)，小朋友学习到他们的发现是可分享的(或是可辩论的)，然后试着去呈现修正后的知识。

如图19-5所示，可以很清楚地看见小朋友在进行壁画的绘制时，没有在建筑物垂直的墙壁涂上白雪，他们也知道雪会落在任何一个至少单片雪花可降落的边缘地带。粉状的物质撒在水平面，引起小朋友对整个下雪情景的注意，这扩展、加深了幼儿的兴趣与好奇心，引起一连串从(7.0)到(12.0)的活动。

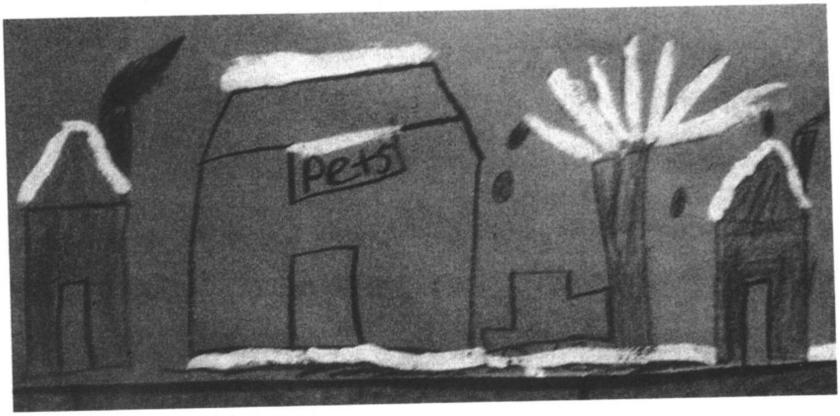


图 19-5 强调雪的每一层

循环七：扩展

小朋友不再询问雪接触到物体产生的结果，转而开始探索某件物体碰到雪可能发生的事情。例如，当用铲子铲雪时会产生什么声音？教师决定通过画出这些声音，来协助小朋友思考物体接触到雪的问题。

教师利用录音机播放几种声音，让小朋友讨论其种类，大家都同意之后，便开始将声音用图画的方式表现出来。将无法看见的经验（声音）制作成一种视觉上的传达（图片），是所谓的"跨形式的呈现"。声音的图像式艺术鼓励小朋友去思考更多创新的方法来表现声音。由于"跨形式的呈现"几乎是创新的，而且这种活动明显地运用隐喻的手法。除此之外，小朋友通过眼睛去"聆听"声音，也因此能听到声音的各种不同面貌，例如宁静的差别、连续的音调，以及其他在空间上有类比关系的特质。当小朋友准备以文字形容时，他们经常得到的是较不正式、但以内容为主的特性。跨形式的图像也就是撷取出某些连续与不连续的特性（见图 19-6 所示），文字的叙述引导小朋友往声音的来源，或其他类似声音来源方向着手。例如，"铲雪的声音就像是用砂纸磨木头的声音"。因此，与文字相比较之下，"跨形式的呈现"与文字形式相比，具有新形态象征符号的风貌。

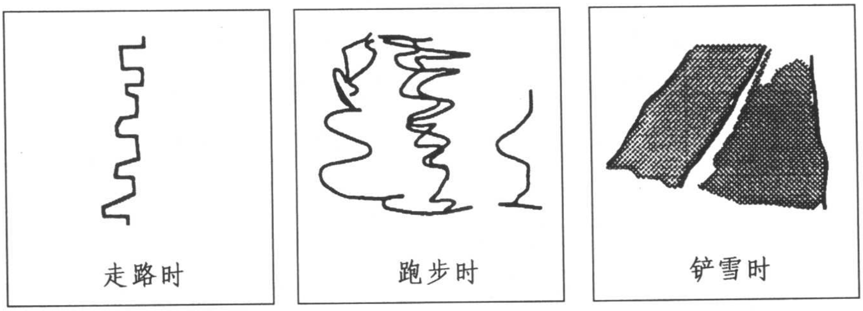


图 19－6　小朋友描绘雪的声音

循环八：加深

小朋友对雪由分子所形成的知识作了许多的评论，自然而然地将焦点集中在研究雪的分子——雪花，活动(8.0)、(9.0)以及(10.0)就是观察雪花的形成。这三个活动代表象征符号循环的螺旋形式过程，因为小朋友利用表现、体验和再度呈现这个特别的主题：雪花结晶体的形成。这个螺旋是一个循环的顺序概述，同时也是一种进展，因为这些活动加深了小朋友对雪的认识。

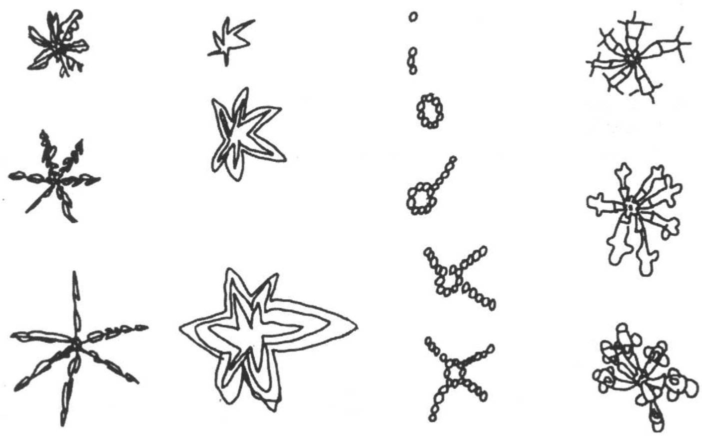


图 19－7　4 种不同样式的雪花

小朋友画出雪花的透视图(8.0),借由延时摄影手法拍摄雪片形成的影片(9.0),然后画出雪片形成的阶段过程(10.0)。图19-7分别显示出四位小朋友在观赏延时摄影所拍摄的影片后,所画出的四种形式。注意这四位小朋友所绘的图,由左至右,显示出雪花形成的步骤:(1) 增大;(2) 层次的表现;(3) 增加单一成分;(4) 各个分化部分的增加。

这个过程令人印象深刻,即使是最好的影片(9.0)也无法呈现出完整的事实,因此小朋友仍必须将这些事实重新建构成一连串自己可以理解的事件与事件之间的关系。幼儿们在纸上画下他们的理论,可以让每一位小朋友看见彼此的想法,然后在小组讨论中,再重新思考厘清自己的想法。影片的记录若缺少这一整个想法概念呈现的循环过程,幼儿们的想法将仍旧无法表达,也因此无法提供幼儿们具建设性的冲突。而影片记录本身只能引起消极的心理反应,以及对表相的接受,尤其在幼儿们没有被要求去与他人沟通自己想法的情况下。

最后的循环:增广与加深

后续的活动可以无限制地持续发展下去,以扩展和加深小朋友的兴趣与了解。小朋友不但画出冰融化成水的物理变化过程,也进行实验活动(11.0)。小朋友画出云朵和造雪机(12.0),同时也到户外、滑雪场观察这些系统的现象。造雪机是相当吸引人的,这也演变成我们下个学年度进行的项目主题——“简单的机器”。

教学小组的收获

成功的来源

我们对项目的反省仍持续着,小组成员学到许多重要的原则。大致来说,我们学习到多元象征符号的项目取向,至少,在此所叙述的步骤可以运用在美国教室里。然而必须留意的是,即使我们的教育体系提供所有教师规划与检讨的时间,“下雪的城市”这个项目中许多特别的规划是教师们利用自己的闲暇时间所完成的,我们仍然努力于提供教师更多关于这方面的资源。将小朋友的想法与意义的诠释作记录是这种教育取向成

功的主要因素。除了对记录的重视之外，我们也发展出一系列重要的指导原则。

呈现和再度呈现

小朋友在实际接受过经验的刺激之后，再鼓励他们重新回到第一次呈现的循环过程里，是一个重要的过程。这种再度呈现，也是象征符号中的一部分，协助小朋友巩固其认知或改进他们原先的误解，这两种目标都是值得鼓励的。

将现有的象征符号作为催化剂

教师可以作为帮助小朋友投入此系统的资源。雪花的照片与雪花形成的影片就是所谓现有的象征符号，这些现有的象征符号是很复杂的，因此，想要重新呈现这些象征符号需要高层次的思考能力，以思考整个过程。

教师指导作画时，并不直接将重点放在图像的细节上，而是要求小朋友注意符号的意义，重新创造几何规格的架构或分子形成聚集的过程。现存的象征符号作为某种体系的架构或界线，是潜在模式的一种提示，这些模式可能是有趣的、值得认识的，但是模式需要靠小朋友自己去建立才能真正地认识。模式并不存在于现存的符号中，模式存在于小朋友带来的认知秩序中，对小朋友、教师以及小朋友沟通的对象来说，绘图代表着开启认知秩序的一扇窗户。

开放的媒介 v.s. 启发

指导是一种两阶段的程序：产生问题阶段到测试问题阶段。假如教师只利用图像艺术去激发想像，艺术的指导价值就大打折扣了。因此，我们重视媒介所拥有的影响力：媒介并不是开放到使任何事物都可能发生。这就是我们利用筛面粉的方式来模拟下雪的情景，以及让小朋友观赏雪花形成的影片的理由。

呈现是询问问题的舞台

一旦进行绘画之后，利用图像的呈现方式便成为幼儿和教师发表他们个人诠释的舞台，这种策略可以确认小朋友的想法，同时小朋友也受到挑战去作更深入的思考（详见 Forman，1989）。

让我们来看看一个案例。某位小朋友画了一张细致的，但是过度复杂的造雪机，这

部机器利用大量现有的雪来制造出新的雪(见图 19－8)。机器将雪吸入、融化、结成冰后再碾碎,最后吐出"雪"来(其实是碎冰)。以这个案例来看,最适宜的指导舞台也就是配合这位小朋友的程度。我们先以进阶的程度来询问这位小朋友对于一般机器的观点,而不是立即告诉这位小朋友去思考原料变成成品的过程。我们请这位小朋友口述图画中的过程,希望听到他描述被吸入机器中的雪的特质,以及从造雪机所产生的雪的特质。从他的描述分析,这位小朋友可能了解到他发明的是一架移雪机,而不是造雪机,了解这种"吸雪/吐雪"多余程序并不符合逻辑思考,而是属于较高层次的理解,而小朋友也逐渐了解碎冰不是真正的"雪"这个事实。由 4 到 5 位小朋友所组成的小组讨论中,这类关于目的与成效较广的问题常常变成他们所察觉到的问题。

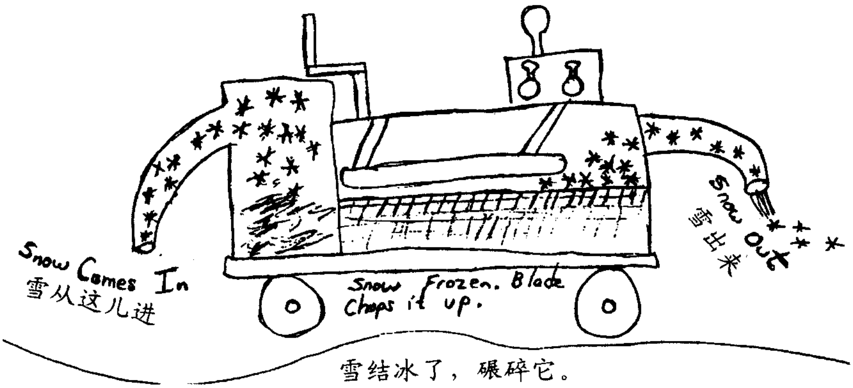


图 19－8 降雪、融化和结冰碾碎

以直觉性的知识为基础

要实际运用这个原则是困难的,因为预先假设教师有充分的时间去了解小朋友所知道的事物,并且有时间不断地从直觉性转变到更客观的知识架构,但是"下雪的城市"很清楚地告诉我们,了解小朋友所相信的事物是项目成功的基本前提。

有两个原因可以说明为什么小朋友以直觉性知识为基础是重要的。第一个是动机。当小朋友对某个程序具有直觉性理论时,也就代表他们对这个主题感兴趣,他们超越了"本来就是这样"的态度。这些原始的理论资源成为指导的出发点,回过头来,也增

强了小朋友的动机。

另外一个以小朋友的直觉性知识为建立基础的理由与指导的持续性有关。有关发展教育的价值已经广泛地受到讨论，但是很不幸，这些指导方针过于琐碎，幼儿发展已经受到阶段论的衡量，而不是由特定领域学习的层面来评估。这个项目、这一章，以及这本书大部分讨论的是使用了解一个内容系统的特定领域层面。例如，再度回顾雪花形成的不同理论，这种以逐渐变大的简单例子发展出的"形成"理论，比一个说明单位元素改变位置的例子发展出的"形成"理论，要更为基本。

从静态的模式到活泼的系统

与目前关于幼儿早期学习的文献口径一致的论点是(详见 Forman & Hill, 1984)，若要教育小朋友提出好的问题，就需要呈现丰富的问题解决环境。一个丰富的问题解决环境给与小朋友的，是对因果关系的了解，而非仅提供叙述性的资讯，小朋友试图找出事物如何发生，而非试着去描述事物看起来如何。仔细检查可能成为了解事情的第一步，因此我们不应该将其与事情的原因分开来。

从静态的模式转变到活泼的系统，在探索模式的过程里，可以成为一种心态上的改变，模式通常是用静态的特质来描述(对称的、平面的、线性的、分化的、同质的)，但是探索活泼的模式，亦即形式与功能之间的关系，提供小朋友一种丰富的问题解决情境。问题的形式如果像"如果某种模式是因某种因素而改变呢"？那么，形式与功能的关联性就产生了：假如水分子是正方形而非 V 字型，那雪花如何形成呢？

谨慎记录的必要性

对一个成功的项目而言，记录与研究记录的时间是最基本的要求，而瑞吉欧・艾蜜莉亚最优先考量的，也就是对安排时间研究记录的重视。项目小组，就像一般改革教育的诉求一样，建议所有的学校要寻求方法为上课中的教师提供"记录者"，假如执行适当的话，好的记录可以同时掌握所有的事物，从个人的评估、课程规划到指导性说明。

长期项目的迫切需要

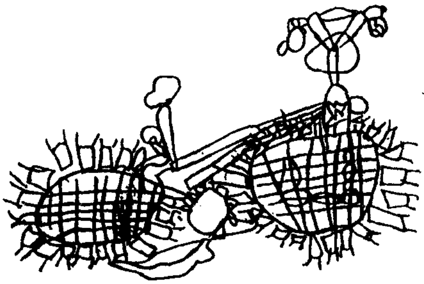
对于能长期持续这个主题，我们都感到印象深刻。回顾这次经验，我们了解到主题以特定的形式，一直不断地进行变化，小朋友也就不觉得他们一直重复着相同的概念。

通过我们长期讨论先前的活动，如何与现在的活动内容关联而形成项目持续不断的特性，例如，下雪与雪花之间的相关性，雪花与冰的相关性又是如何，以及冰箱与造雪机的关联。我们需要一段很长的时间，也许是数个月的时间，好好地进行这个项目主题。如果我们太匆促，我们便无法善用一些活动进行时所产生的目标，因为我们无法反省检讨和安排所需的时间来定义这些临时萌发的目标，而只从一个单一的目标来进行一个项目，将会错失许多协助小朋友利用多方的讯息建构出完整系统的机会。

参考书目

Forman, G. (1989). Helping children ask good questions. In B. Neugenbauer (Ed.), *The wonder of it: Exploring how the world works* (pp. 21-25). Redmond, WA: Exchange Press, Inc.

Forman, G., & Hill, F. (1984). *Constructive play: Applying Piaget in the preschool*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.



小学一年级小朋友所画的脚踏车

第 20 章

照镜子：
对威尼卡地区应用瑞吉欧实务的反思

爱娃·塔利尼
莱因·怀特

前言

我们有与瑞吉欧多年正式接触的经验。1989 年爱娃在波士顿第一次参观"儿童的一百种语言"的展览；随后，1991 年 10 月在底特律，她也参加了一场瑞吉欧的研讨会，在那里她遇见卡利娜·里那第，也问及实习的可能性。在 1992 年 2 月，她代表前往瑞吉欧·艾蜜莉亚的学校参观。从 1992 年 5 月开始，爱娃于 1992 至 1993 年间在瑞吉欧学校实习，她对瑞吉欧教育取向的哲学理念感受深刻，因为瑞吉欧所秉持的教育理念与她在威尼卡学校的幼儿教育工作理念相当类似。为了探索及充分了解瑞吉欧的教学原则，她持续不断地研究瑞吉欧的想法，包括参加由瑞吉欧教育工作者所举办的研讨会，

与学校的同事们进行讨论，并与研讨会中认识的人共同合作。莱因与爱娃两人在过去几年里，持续不断尝试将瑞吉欧的教育原则与她们自己的教学方法相结合。

威尼卡的哲学理念自始至终一直以幼儿为中心，幼儿是我们所有想法的核心，因此，教师非常着重：

1. 观察与聆听幼儿。
2. 提供知识建构的多元机会。
3. 提供解决问题以及与材料、他人互动的机会。
4. 课程整合。
5. 维持小班教学，并有弹性地配合日程安排。
6. 与同事共同合作。

我们发现，在我们与幼儿工作时，许多瑞吉欧的关键性原则是非常重要的，这些原则以螺旋式、渐进加深式的方法影响着我们。瑞吉欧教育工作者讨论到他们与幼儿工作时的严谨态度令我们印象深刻。聆听他们的叙述，我们记下任何引起我们好奇心或挑战我们想法的关键。当我们带着这些新的观点回到教室时，我们开始在幼儿学习过程中发现新面貌及调整教师新角色的机会。在与幼儿互动中，我们更能体会到瑞吉欧方法的意义，这种认识使我们以一种更具目的的方式去思索这些构想，并更有技巧地将这些想法融入在我们的教学中。以下的单元，我们将讨论其中几个重要的原则。

重要的原则

时间

时间是最重要的组织因素之一。在瑞吉欧的幼儿学校里，幼儿有许多的时间进行长期项目与基本的、日常的活动探索，不论在绘画、扮家家酒，或是对话中，教师都期望并鼓励幼儿能维持一段长时间的专注力，培养幼儿长期进行某件事的能力是受到高度重视的，因为这意味着一种深度的投入与了解。教师们也非常留意和尊重幼儿的时间，给予幼儿所需的时间，去获得新资讯，到达新阶段，并建立新知识。反过头来思考我们

对待时间的态度，我们真的需要放慢脚步，以便能让幼儿们有机会更深入探讨主题。我们一直努力要在既定的日程安排中找出能让我们长期且不受干扰的工作时间，也让我们长期进行主题探索，不管大或小。这么一来，才能使幼儿们一次又一次回顾某些经验，以他们自己的方式来熟悉这些经验。例如，进行数个月之久的影子探索项目，所做的努力也是为了能捕捉与影子本质相关的某些"问题"；或者提供颜料，让幼儿一整年都能够进行色彩混合的实验，在实验的过程中，慢慢地内化对色彩本质的认识并体验乐趣。

小组的运用

瑞吉欧小组活动的经常运用是另外一个令我们印象深刻的要素之一。瑞吉欧的教育工作者相信幼儿能共同建构知识，因此，小组的运用就是一个共同建构知识的理想情境。我们自己运用小组以提供幼儿更多机会进行具有目的的思考的经验，深深地吸引着我们。在小组中，幼儿彼此之间较容易集中注意力，去回应他人的想法，更有许多机会表现自己，并一直重复下去。同时，成人也更容易聆听幼儿发言，协助他们解释自己的看法，保持对话内容不离题，并鼓励幼儿聆听他人的想法，仔细思考他人的话语。我们能在小组运作中不受干扰地进行活动，是一件很奢侈的事。在威尼卡，我们很幸运有一位助教的支持，让我们有时间与一群为数有限的幼儿们一起进行活动，去探讨原本可能困难重重的主题。

我们同时相信小组的成果应该与较大的团体共同分享，在某些情况下，与一小组幼儿进行私底下的对话，或让一小组的幼儿能够不受班上其他同学的干扰来进行活动的探索是非常重要的。然而，在某些情况下，让全班有机会观察一个小组进行某一个特殊的项目也很有帮助。为达成以上目的，教师可以妥善计划安排小组进行活动的场所，让其他的幼儿也看到活动的进行，或让小组成员对全班小朋友进行项目的口头报告。我们发现，与活动结束后的综合报告相比较，定期"回报"活动的进行更具指导性。这种定期的报告可让参与者再次以口语表达出他们的想法，给他们另外的机会为他们的所作所为作说明；同时，也提供机会让大家分享更多的看法与想像。扩充项目整个接触面，能让没有实际参与项目的幼儿们也能对项目作评论，或提出建议。

成人的角色

与瑞吉欧教育工作者接触的经验使我们重新评估教室里成人的角色。我们认为仅提供材料、安排小组,无法有效帮助幼儿拓展他们的想法,而与幼儿长久的共同工作让我们对幼儿们有更深入与更丰富的了解。我们发现教师的在场很重要,它能让幼儿的专注力持久,以帮助他们面对新挑战,并更有创意地、更具沟通技巧地,以及在深思之下表现自己。

记录

我们相信通过笔记、照片、录影带,以及录音带的运用来记录幼儿的工作是“企划”的一个要素,部分是因为它能提供教师机会聆听或回顾教室里工作中的任何对话,也可以帮助教师决定项目的下一个步骤,或提供我们更加了解幼儿的想法与作法的机会。用不同的方式来倾听幼儿(不论是过程中或事后),是深入了解幼儿与我们自己教师角色的重要工具。我们也逐渐体会到,必须谨慎地选择我们所记录的事物和方式,因为这些都将影响我们对工作的投入程度。

脚踏车的呈现

爱娃·塔利尼

在 1994 至 1995 学年度,我开始计划为我班上的学生提供不同的表现机会。我想要选择某些活动,一些可以超越在我参观瑞吉欧之前为一般一年级小朋友所选的典型的、单纯的“艺术”活动。“超越”在这里指很多方面:第一,就主题选择方面,我让小朋友面对某些挑战,所以他们不再以同样的方式使用他们所熟悉的材料(给他们另一个机会,例如,以不同的方式利用水彩或广告原料),这种挑战将牵涉到某些特殊的方向或指导,或者邀请他们参与一个不熟悉的活动。第二,身为老师,我也希望这个活动带给我们某些挑战,我要让自己更投入活动的过程,以了解我的“出现”是否也能协助幼儿去尝试更多困难的任务。我也想看看自己是否可以推动幼儿在尝试之外做更多的事,去“超

越"他们原有的经验，或许最后成果的复杂度也令他们感到惊讶，或许他们享受新的活动过程和挑战本身。

想自我挑战的一个主要原因，是来自瑞吉欧教育工作者对于幼儿的学习方式与对成人角色所秉持的信念。瑞吉欧的教育工作者认为将教材，甚至是创新的材料摆放在桌上，然后期待幼儿靠他们自己的力量，达到认知上的大跃进，这并不是很有效，这种方式很多时候也未发生过。再者，自由的探索是任何一个课程整合的一部分(所有瑞吉欧教室所显示的情形)，但是建构的情境也很重要。瑞吉欧的教育工作者相信，谨慎地安排情境、对幼儿提出问题或挑战，对推动幼儿思考是十分重要的。当我在意大利时，瑞吉欧教育工作者完全掌握互动情形和安排互动情境的方式，令我感到很惊讶，值得记忆的是，瑞吉欧的教师在提供具建设性的挑战与允许幼儿表现自由与探索的机会之间，也能保持一个微妙的平衡(Tarini, 1997)。

瑞吉欧的教育工作者强调从材料、项目和活动中对幼儿提出问题，而幼儿需要组成一个小组去面对这些问题、解决问题。当我说"问题(problematica)"时，我直接从意大利文翻译过来，这似乎不太正确。意大利文的 problematica 意思中包含"挑战"的意义。一个 problematica 应该是某种情境、某种任务，就某些层面来说激起认知上的冲突，或者是思考的推力。第二，我用"问题"这个词语广泛的含义，一个问题可以只是单纯地接触到某种新的材料(比如粘土、铁丝或铅笔、纸)，以及接触后的发现。问题可能牵涉启发个人的观察叙述，但是利用了一些大家熟悉的材料，像铅笔和纸；问题也可能以图像的方式来呈现想法或理论。

瑞吉欧的教师们相信成人的角色非常重要。成人是一个促成者，让问题呈现，让幼儿集中焦点，如同一个记忆体，协助幼儿彼此分享技术，或提出一个新问题。虽然幼儿看来已具备使用材料的技巧，但经过指引后，幼儿的技巧就进步了，更能表达或呈现他们所认知的，或所观察到的事物。所以成人的角色就像是促成者，协助幼儿延伸并修正他们使用材料的技巧。这类的指引并非直截了当告诉幼儿去做何事，而是辅导他们善加利用材料。当幼儿使用不同材料时，他们不需要创新技术，幼儿需要某种技巧、某种技术或者特殊资讯时，成人可以告诉幼儿如何才能做得更好，或为何某些事情必须以特定的方式完成。

所以，去年秋天，我提出的挑战之一，是以熟悉的东西、纸和铅笔，来启发他们的观察力。我从一位五年级小朋友那里借来一辆脚踏车，并选了 5 位我认为可以从这个探

索活动获益,而面对挑战时也不会有太大挫折感的小朋友。我故意安排他们坐在教室的中央,而非隐秘的角落进行活动,因为我希望其他小朋友也能观察到活动的进行。我安排 3 位女孩比邻而坐,另外两位男孩坐在 3 位女孩的对面,我给这 5 位小朋友很简单的指示:告诉他们尽力画出一辆脚踏车,但我当然不期待他们所画的脚踏车得和摆在他们眼前的一模一样。我请他们慢慢地、仔细地观察这辆脚踏车。他们的表现很令我感到惊讶,他们真的做得很好。当小朋友们聚精会神工作时,我只用相机拍下过程,这样可避免与他们进行沟通。虽然如此,他们很成功地完成了作品,画中脚踏车的细节相当复杂,甚至从其中可以看见小朋友细微的观点改变对他们画作的影响。



图 20-1　小朋友正在画脚踏车

活动结束数月之后,很幸运地我能够在 1994 年于亚特兰大举办的美国幼教协会(NAEYC)研讨会中发表此次的活动经验。会议之后,我与数位来自瑞吉欧的教育工作者讨论充满挑战的经验的重要性,尤其是广泛地挑战某一主题,以期将活动安排在更具意义的情境中,让小朋友有机会去表达他们的想法,推动他们往更深一层的领域思考。因为他们参与决定的过程,同时也更加投入,这些都提供了充实的经验,也因此他们更了解进行活动的理由。对教师来说,它提供教师机会去研究小朋友已知的事物,观

察幼儿如何用文字来表达或许是初次经验到的事物，然后将口语方式转变成其他的象征符号语言，比如用粘土或铁丝的制作表现出来。

经过这次讨论，在这个春天，我和四位小女孩再度进行一项有关脚踏车的项目。我选择这四位是因为她们的反应应该会很热烈；除了具有自己的想法之外，也能够聆听彼此的意见，并且作出回应；同时我也相信她们会很喜欢到户外进行某些特殊的活动。

在初次的对谈中，我希望找出她们所得到的关于脚踏车的基本资讯是什么，但是，我也十分好奇她们最想谈论的事物有哪些。我事先准备了一些基本的问题，假如这些问题没有被主动提出讨论，我就可以发问。不过，在一开始，我先以一个最普通的问题为开场，让她们有机会讨论哪些东西是构成脚踏车的要件。结果，她们想要描述她们自己的脚踏车：颜色、坐垫、其他附属配件以及她们如何拥有她们自己的脚踏车。她们也讨论学骑脚踏车是如何困难，以及当她们能自己骑脚踏车时的感觉。这些小朋友很清楚地表达自己的意见，聆听彼此的谈话，并且认真评论他人的观察。

老师：说说看，你们如何骑脚踏车？

盖西：当我想到我的脚踏车，我觉得我好像在骑马。因为有速度，而且当我抓着脚踏车把手时，就好像抓着马的缰绳一样。我喜欢这种感觉，因为我学会骑脚踏车的第二天上午，我就前后来回地骑，骑了很久。

老师：你们认为学骑脚踏车很难吗？

盖西：是啊，因为每次我试着保持平衡时，都会跌倒。

朱丽叶：盖西教我如何骑双轮的脚踏车。

老师：说说看你如何教她骑双轮的脚踏车。

盖西：好啊！首先，有一天当她来我家时，她的脚踏车有辅助轮，我说："朱丽叶，你想不靠辅助轮骑脚踏车吗？"我让她骑我的，然后说："朱丽叶，你必须抓紧把手，而且你也必须上下来回不停地踩。"我想她大概摔倒 6 次，也许是少于 6 次，我想这是一个很好的开始。我抓着把手，然后我说："首先，你必须先抓住这种感觉。"然后，我帮她扶着把手，她开始踩脚踏车的踏板。这时候，我说："我会跟着你跑，也会推你一把。"当她开始骑时，不太能控制自己，但是我想她没有跌倒。

简：我妈妈教我骑脚踏车。我记得，她抓住坐垫的后面，但是我并没有感觉到，因

为她只是轻轻地扶着，所以，我是真的靠我自己骑车的。我们的邻居教我一个技巧，当你开始骑脚踏车时，一只脚放在踏板上，另外一只脚踩在地上，然后借着踩在地上的那一只脚开始推动，推动之后，再将脚踩上踏板，这个方法真的很有效。

莎拉：当我的爸爸要教我妹妹骑脚踏车时，我妹妹抓着把手，并且努力踩踏板，我爸爸一路上一直推着她，她踩着踏板，但是我爸爸一直在后面推。

老师：你们认为学骑脚踏车过程中，最困难的是什么？

盖西：最困难的部分就是保持平衡，因为每一次只要一骑上脚踏车，如果没有赶紧保持平衡，就会马上跌倒，再跨上脚踏车，并试着保持平衡，却又再跌倒，那是因为骑得不够快，就好像"哇！我骑上脚踏车了，而且我平衡了"，可是你还是跌倒了。

莎拉：我也觉得保持平衡最困难，但是另外还有一件很困难的事，要开始骑是很困难的，因为有时候踩上踏板时，就开始转动，然后就会踩空；而假如两只脚都踩上踏板时，就会跌倒，你必须把一只脚放在地上，一只脚踩踏板，然后很快地将踩在地上的那只脚踩上踏板，然后很快地继续踩下去。

朱丽叶：对我来说，这也是很难，尤其当你骑上脚踏车时。因为有时候，在学习骑脚踏车时，人们总是认为只要马上骑上去，就会骑了。但是，事情并不是如此顺利，总是需要几天的时间，可是有些人并不知道要这么久。

老师：当你们可以骑得很好，或骑得很快时，有什么感觉呢？

朱丽叶：感觉很棒，就好像冬天的时候，你不会想到你的脚踏车，但是知道你会骑得很好。那时我真的不会想到我的脚踏车，但是现在，试了之后，我可以骑得很好，而且也可以抓到那种感觉，那种感觉就好像我绝对不会跌倒，我真的不觉得我会摔倒，就好像我第一次刚学骑脚踏车时一样。

莎拉：感觉好像在人行道上加速。

盖西：有点像骑马。当学骑脚踏车时，你看到别人骑，你会觉得很容易。但是当你真正试着骑脚踏车时，就好像亚瑟所说的，你会觉得很失望，因为别人会骑，而你却不会骑。但是当你后来会骑时，你会觉得有一点点的骄傲。

我想简短评论一下以对话当做教师反思工具的做法。当我在意大利时，我第一次

录下并誊写我与小朋友之间的对话，一些事情令我很震撼：首先，我太多话了，我发现对话内容常常来自我本身，我知道对于幼儿所说的某些令人困惑的言谈，我真的想更深入了解，这也就是为什么我会问如此多的问题；但是另一方面我体会到幼儿不受教师介入，拥有更多机会与他人谈话的重要性。我为我自己这次有关脚踏车讨论时的表现感到高兴，我觉得我引导这次的谈话，对主题限定在某些范围上，提出问题以便澄清或借此转移部分的讨论内容。我也很高兴这些小女孩可以彼此讨论，如果我像以前一样过度介入，这些是不可能发生的。另外一个特点也就是录下与誊写小朋友的对话，让教师再度回顾交谈内容。由于角色的改变，我所听到的重点可能有所差异，在谈话中，我必须非常留意小朋友说话的内容，决定何时让交谈自然地持续下去，何时该介入以了解某些事，或何时转移讨论的方向，这一连串事情都需要集中心力。事后，当我聆听录音带时，除了仔细聆听内容之外，不必扮演任何角色，所以我便有机会用新的态度去听，也许听到我初次完全错失的事情，或更了解先前我感到困惑的某个评论，或因此而形成某个新的问题，再深入探索小朋友的想法。在我的经验中，丰富的对话一直令人印象深刻。我记得劳拉·卢比兹——戴安娜学校的教师——曾经告诉我，有时候与幼儿进行交谈时，交谈的进行方式令她感到失望，但是当她再度聆听录音内容时，几乎总是改变原先的想法。我想这是我们工作的本质，有许多事要做、要规划、组织、记得等等，在面对幼儿时常常令人分心，不是很明显的分心，是十分细微的强度上的分心。我知道许多的因素会在我的脑海里隆隆作响，所以当我聆听录音带时，我可以更清楚地了解小朋友的想法。

听完第一次的对话后，我思考下一步进行的步骤。莎拉曾做了一个很有趣的评论："你的脚只是一上一下，但是踏板却是一直转圈圈。"我决定让这些小女孩探索骑车时，身体的运动情形，然后在进行讨论之后，直接让她们骑脚踏车，这可将实际的经验与她们对谈的内容相互做比较。我计划的当天，盖西与莎拉两位都缺席，我希望至少有 3 位小朋友参加。我决定让戴安娜加入，她没有参与第一次的讨论，简与朱丽叶两人为她解说我们第一次讨论的内容后，我们开始了下一步的探索：

教师：我要你们仔细想想骑车时身体的运动，然后试着说明一下。

朱丽叶：我的手不动，但是我的脚会绕圈子，我用踏板来让我的双脚绕圈圈。

简：我的身体，也像朱丽叶所说的一样，踩踏板时，并不觉得你的脚正在绕圈圈，

但这是真的在绕圈圈。

朱丽叶：就好像是一上一下的。

简：没错，因为你不会觉得脚在绕圈圈，只觉得一上一下。当我第一次骑车时，我觉得双脚一上一下，但是我现在知道原来是在绕圈圈，应该是绕一个椭圆形。

戴安娜：骑脚踏车若想转弯时，只要将手放在把手上，然后将手把转一点点，要很小心，因为有可能会不小心撞上别人。简觉得双脚在绕一个椭圆形，但是我觉得我的双脚是一上一下。

朱丽叶：我在骑脚踏车时，我觉得就像盖西所说的，像骑着一匹小马，但是我太矮了，骑小马时不够高，而且"我"可以控制，不是马在控制，是"我"可以控制。

接着，小组移到户外去骑简的脚踏车。

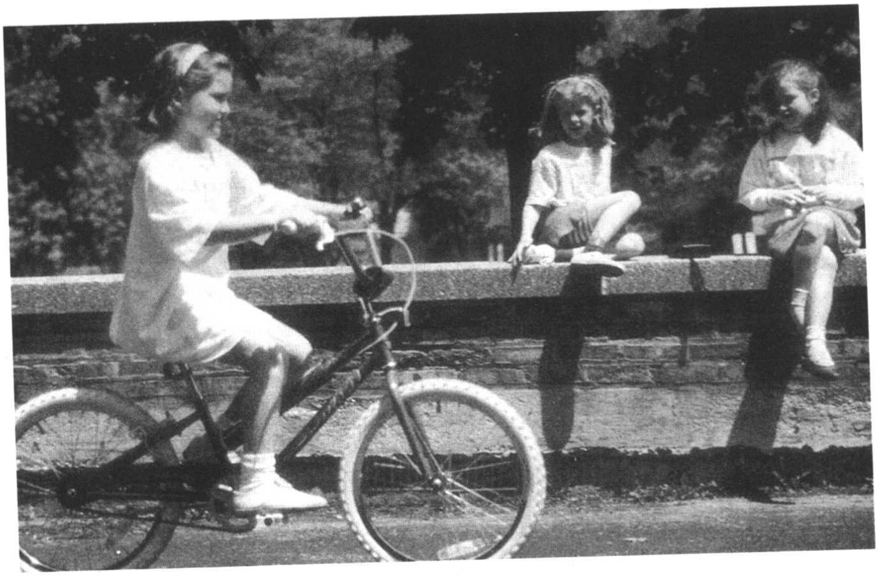


图 20－2　亚瑟骑车，而其他小朋友观察

教师：我们要轮流骑简的脚踏车。在旁边看的人有一个任务，就是要看着骑车的人，并注意她的身体动作，尤其要注意她的脚。而简，当你正在骑的时候，假

如可以的话,一边骑一边留意身体的感觉。

朱丽叶:我们会看着你骑的。

戴安娜:我们现在是播报员,简正在骑车,我们要看着她骑车的动作,这样子我们就可以知道一些事情了。看她的脚不是绕圈圈,而是比圆圈瘦一点的形状,只有瘦一点点。

朱丽叶:像是在绕一个椭圆形。

戴安娜:没错,有时候她让脚自己动,因为这时脚踏车移动的速度和她想骑的速度一样快。

朱丽叶:脚的动作和轮子转动的情形一样。

简骑完后,我们坐下来讨论小朋友所注意到的事情。

教师:你们看见她的身体如何动作,而且简你自己身体的感觉如何?

朱丽叶:轮子与她的脚移动的方向几乎是一样的,脚的动作就像是一个椭圆形。

戴安娜:我觉得她的身体好像有一点点前后摇摆。

教师:那你们觉得这跟什么有关?

戴安娜:我不知道。

教师:当戴安娜骑车的时候,你们有没有看见她的身体前后晃动着?

简:每当我的脚快要到椭圆上方时,我感觉我的脚往上;当他们在椭圆底端时,我的脚往下踩,我觉得我的脚好像一上一下的。

朱丽叶:当你骑车时,感觉和实际发生的并不相同,你觉得你的脚是一上一下,那是因为你骑得很快,当你慢慢骑时,脚的动作像是一个椭圆。骑很快时,又像一上一下了。

轮到戴安娜骑车,而简与朱丽叶作观察。

朱丽叶:当戴安娜刚骑车时,她的脚像在绕圈圈。

简:我指的是,当你的脚是一上一下的时候,就像她现在的动作,因为你没看见她的脚在绕圈圈,而且她越骑越远,现在我们可以看清楚点,因为她离树丛稍远

一点了，就像戴安娜说的，身体有一点点左右摆动。

戴安娜骑过后，我们全部停下来，再度讨论我们的观察。

教师：你们是不是注意到简骑车时身体在左右摆动呢？当你们骑车时，你们也觉得身体会左右摆动吗？

戴安娜：我觉得我的身体有一点点往两边摆动。

教师：身体为什么会这样子呢？是什么理由呢？

简：这样子才不会常常跌倒，就可以骑得很稳，我看见戴安娜的身体也会摇来摇去。

这个小型方案最后的计划也就是请这些小女孩利用铁丝来制作一辆脚踏车，我想这对她们来说是一个很有趣的挑战。铁丝是小朋友们在教室中从未使用过的材料，期望她们用铁丝制作一辆脚踏车可能是困难的，但是我认为她们会从中得到乐趣。

我准备了一张脚踏车的图片，让她们可以参考，但是一开始，小朋友们觉得不需要，朱丽叶甚至说道："我真的不用看图片，因为我可以想像的。"其他小朋友也同意她的看法，但后来我注意到莎拉看着脚踏车的图片，观察轮子的接合方式。

小朋友们立刻觉得这个任务很难，而且在制作期间，她们抱怨连连；然而，她们也不停止工作，她们一边工作一边抱怨，同时也寻求协助，她们甚至从工作中发展出幽默感。莎拉说："小朋友请勿在家中模仿，这个太难了！"其他人也一致附和："小朋友请勿在家中模仿，这个太难了！"然而，小朋友们很快地决定她们需要多少铁丝来制作脚踏车的各个部分。我必须说明，这些小女孩"真的"很努力地尝试，因为直到我开始协助她们后，才了解铁丝对这些小女孩来说太粗了些，不容易使用（当然，在让小朋友使用之前，我自己应该先试用的）。小朋友将铁丝弯成她们想要的形状，在连接每个部分时，她们时时因被刺到而受伤。

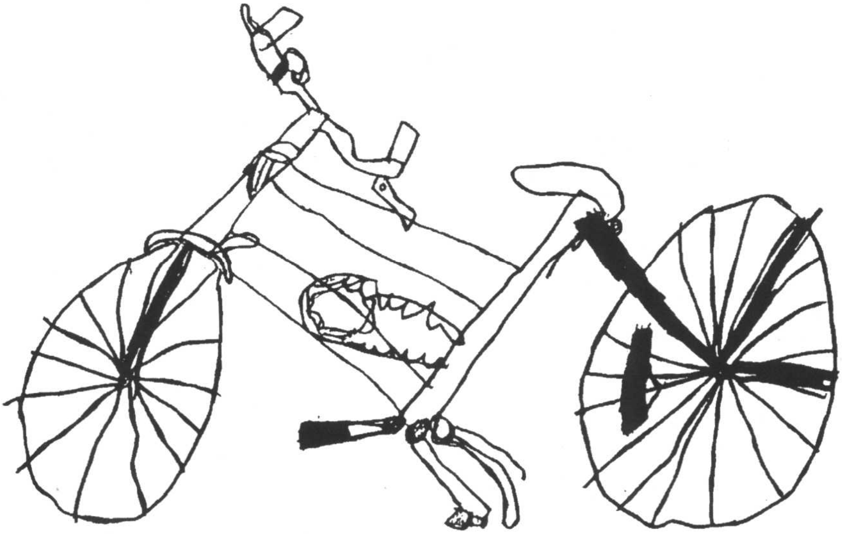


图 20－3　亚瑟所画的脚踏车图

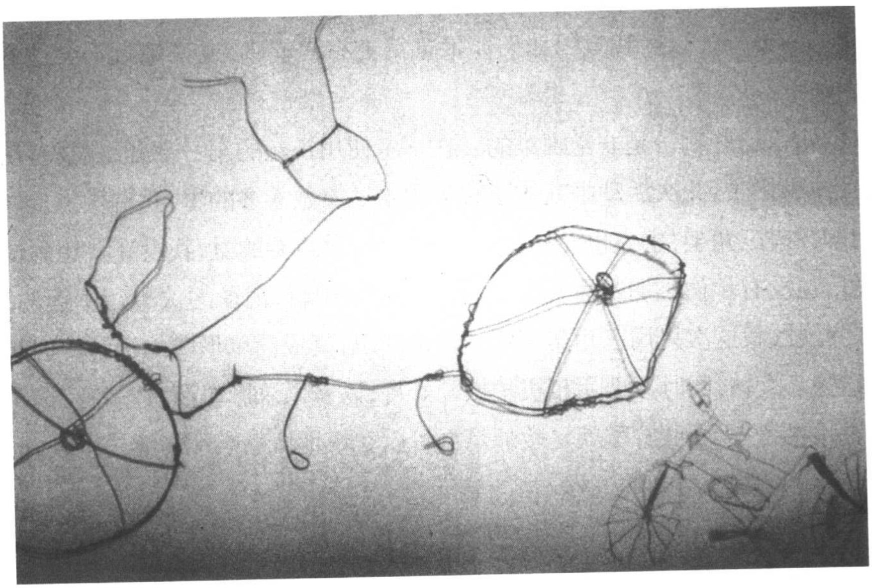


图 20－4　亚瑟所画的脚踏车图与铁丝作品

我录下第二次制造脚踏车的过程有几个目的：用新的眼光来重新审视整个经验；成为教师自我检讨的工具——我该如何提供协助与改进，如何将之作为视觉的部分以呈现给其他教育工作者参考。当我看着录影带，我尝试着能够与我在瑞吉欧·艾蜜莉亚所学到的经验相符合，作为评估成果的一个有效的参考架构。

例如，有一段是简指导莎拉制作脚踏车轮轴的过程。瑞吉欧的教师也一直非常小心地协助幼儿互相帮助，非常重视幼儿彼此之间技巧上的"交流"，并将每一位幼儿视为是其他幼儿的重要资源。我很高兴看见我的学生乐意协助他人，我也鼓励这样的关系存在(而不是以一个老师的身份去接管协助学生的责任)。另一次我提醒盖西我们并不举办绑鞋比赛，而是在制作脚踏车。瑞吉欧的教师并不犹豫提醒幼儿将注意力放在手中的工作，他们也仔细观察幼儿工作时的闲谈是否妨碍他们的注意力。

这些小女孩一边工作一边说话，我并没有像意大利这些教师一样告诫他们。有几次，我要求他们不要开玩笑，希望他们对工作能像对他们聊的其他事一样专心。说完之后，这些小女孩很快地可以将谈话内容转移到工作上。

看了几次录影带之后，我觉得盖西特别需要教师协助她制作脚踏车和集中注意力，她花最少的时间制作她自己的脚踏车，而花最多的时间在说话。虽然这位小女孩喋喋不休，却也是孩子的天性，我觉得如果让她觉得更有成就感，或许她就不会这么花时间在说话上。

另外，记录这些例子是非常困难的。在记录使用铁丝的第一部分，我没有使用任何的幻灯片或录影带，此次活动中我才了解我原本试着做太多的事，我有相机、录音机、录影机，但却没有三角架，事先也没有将铁丝先剪好；最重要的是，我没有料想到使用铁丝的困难度，也没有预估小朋友需要多少协助，因此影响到记录的效果。幸运的是，有了第一次的经验，我这次只用三角架固定一台录影机，完成简单形式的记录。但是一方面要协助这些小女孩，同时又要用相机拍摄幻灯片，以及以录影机照一些特写镜头并不容易。这令我思考一个问题，那就是教师是否可以有效地协助小朋友解决难题，而同时又能够完整地记录整个努力的过程。

从这次的经验里，我得到一些重要的讯息，那就是小朋友的潜能是非常惊人的。我们如果能仔细地倾听他们，并且反省他们说的话语，便很容易建立挑战小朋友潜能的机会。通过适当的协助，一次又一次呈现在我们眼前的是小朋友有能力作有深度的反应、明确的解释，也有极大的兴趣、强烈的专注力以及令人惊讶的表达能力。

“我的爸爸有许多公文……许多文件夹……许多工作要做”

莱因·怀特

自 1991 年参观瑞吉欧·艾蜜莉亚之后，每一次当我谈论、书写或反思，我总是记起马拉古齐所说的话：“幼儿的世界应该是一个充满可能性的世界”(私下讨论，1991 年 6 月)。我认为他的话代表着，幼儿比我们一般所想的，有能力投入更宽广、更丰富的学习活动。听过这一番话，我现在能以更开放的心胸来面对幼儿参与在过去我可能认为是太复杂的经验。比我个人成长还重要的是，我能够帮助幼儿看见事物可能性的范围，也让他们知道他们真的可以把可能性变为真实。

去年，我在班上进行一个项目，此项目传达出本章前言里所提及的某些原则，同时也包含我个人的观察与反省。这些就像是一扇窗户，通过这扇窗户，可以看见我与小朋友所进行的长期方案。

项目

在我任教的一年级班级里有 20 位学生，对我们而言，共同形成在积木区建筑某物的程序是非常普遍的。所以，在 1993 年 11 月 1 日，按照惯例，全班举行班会讨论下次要在积木区做什么。班会中，大家分享彼此的想法、提出问题，结束时再以投票的方式表决要在积木区建造“芝加哥与动物园”。之后，我协助小朋友组织、记录他们的规划，一旦规划的模式以及初步的工作设计完成，我便退到旁边进行观察。我看见 6 位小朋友所组成的小组正在教室里努力解决许多与数学、科学和社会方面有关的问题。虽然我已有与这个年龄层的小朋友相处的 8 年经验，他们所努力带来的创造力与资源，以及在过程进行中他们协议空间、材料的情景，仍然令人喜悦。也因为如此，我很高兴花时间成为这间教室的观察者。

小朋友开始建造芝加哥市区的摩天大厦，依照地图、风景明信片、月历和书本的图片，最后将席尔斯塔(Sears Tower)与 John Hancock 大厦盖在正确的位置后，我听到一段很有趣的对话：

约翰：席尔斯塔在这里，我的爸爸就在席尔斯塔上班喔！

马特：我爸爸的办公室在 Wrigley 大楼，这是我们的设计。就盖在河边，我想要盖我爸爸上班的大楼。

约翰：我已经去过我爸爸的办公室几百万次了，他是一位律师，在他的办公室里有一大罐的糖果。

奥斯丁：嗨！我的爸爸也是一位律师！我要盖他上班的大楼，因为这栋大楼也在芝加哥市区内。他常常去旅行，他有许多的公文夹，也有许多的工作要做，再让我们盖一些办公大楼吧。我们可以用纸张、胶带、尺、铅笔和卷尺这些东西。



图 20-5　小朋友用积木与回收资源建造芝加哥市

几位在旁边工作的小朋友听到这段对话，也加入谈论他们父亲的工作以及工作地点，这个讨论变得很热烈、很忙碌，也有目标，但他们仔细聆听彼此说话，也互相感染了谈话的兴致，从他们的脸庞、肢体动作、声音里头可以看出他们的兴奋之情。当这种热忱出现在班上时，我总想更全面地探索整个活动，我立刻将小朋友聚在一起，向他们描述我对他们的观察，并鼓励他们详细说明他们的想法。小朋友的热情环绕某个主题而扩展开来是重要的，第一，我可以借此清楚了解我对幼儿兴趣程度的认知：我认为重要的主题对他们来说也是重要的吗？第二，这个有意义的经验可以反映他们自己的感情与兴奋之情。我相信这也可以向小朋友沟通我对他们生活的兴趣，同时也给他们机会去回顾或重现某个最近的经验。借由立即讨论一个刚发生的事件，可以将小朋友带到投入的重要时刻，因为他们的热情与兴致是如此高昂，他们时常讨论和澄清想法，以让自己更深入地了解自己。在讨论之间，小朋友经常受到精神上的鼓舞，这股力量推动他们付诸行动或更深入地探索他们的想法。

因为小朋友的对话主题一直围绕在父亲的工作地点上，因此我决定问他们是否想研究他们的父亲和父亲的职业（在提议之前，我先确定每一位小朋友都有父亲，而且他们的父亲都有工作）。对于这项提议，全班都热烈赞同，虽然我们曾讨论要研究父母亲双方的工作，但最后，他们决定先从父亲的职业开始。

当日下午，我开始思考整个项目可能进行的方向，我准备一份有几个可能路径的简单流程图。之所以会这样做，乃是为了让我自己思考小朋友可能产生的构想的范围，而非事先规划我这个成人认为小朋友应有的小组活动。基于以下三个理由，我藉着流程图确定“爸爸与他的职业”项目的适当性。

(1) 这个主题对小朋友来说意义重大，除了需要投入现实世界之外，同时家长也参与此次的学习之旅。

(2) 这个主题将可回应社区的需求——小朋友必须借由认识了解父亲的工作、更加亲近他们的父亲。

(3) 小朋友将有许多的对话和机会参与不同的活动，分享意见，解决问题，学习新技巧。

隔天，我与一起参加瑞吉欧相关主题讨论的教师们分享前一天的事件，以及我后续的想法，我将与这些教师对谈后的意见加入我的流程图里，扩展项目有可能进行的

方向。

因为“企划”的进行是长期的(相反于事先规划好的学习经验),我不知道项目会朝哪一个路径进行,但是我知道从何处着手,那就是小朋友的想法与理论。过去几年内,我一直更接近地去聆听小朋友的声音,聆听是最积极的形式,其中牵涉到倾听、了解以及诠释话语所代表的含意。借着积极聆听小朋友,我学到如何提供最好的学习经验给他们,让他们有机会“制造意义”,鼓励他们倾听对方,而我则从旁协助创造一个以多元的方式“制造意义”的环境。

我很谨慎地筹备搜集资料的第一步,并以好几种不同的方式进行。我决定询问小朋友一个广泛的问题,以便了解每个人对他们父亲工作的基本认识,然后,根据小朋友口语表达能力与性别,再将他们分成数个小组。记录的工具则是一台录音机(我可以重复聆听小朋友的对话,以便更深入了解他们的想法)和一台相机(目的是建立此次活动的视觉记忆)。

决定探索小朋友的父亲和父亲的职业之后的数天,我准备开始搜集资讯。我告诉全班小朋友在视听室进行数天的小组会议,每一小组须不受到干扰地工作,因为我已经准备重要的问题要询问他们每一位。我事先故意不透露出我要问的问题,因为我要他们能够在小组讨论的情境中主动作答,这点可在小组讨论时制造一种参与的感觉并增强小朋友的期待与兴致。

在规划小组的工作时,我发现我自己注意到某些我以前从没意识到的细节,这种个人的转变归功于马拉古齐对于谨慎筹备幼儿工作重要性的强调:

> 成人应该事先安置好协助幼儿工作的情境,成人必须不断倾听,回顾所发生的事情,以便维持幼儿高度的动机,并知道何时介入以及介入多少(Malaguzzi, 1995)。

在对话之中,我对每个小组说明他们的两个任务:“你可以选择尽可能清楚地描述某件事情,让其他的小朋友了解你的想法;或仔细聆听其他小朋友所说的话,然后向他们问问题,以便更清楚了解他们的想法。”

然后我要求每一位小朋友对小组其他人叙述他们对自己父亲职业的认识,他们尽可能认真地完成个人的任务,尽可能说明清楚,也尽可能地了解其他成员的描述。我和每一小组在视听室里进行 45 至 60 分钟的分享、说明、询问和澄清他们的想法,每一位

小朋友轮流发表。我也要求每个人画出他们父亲在办公室工作的情景，我之所以设计此活动，是因为乔瓦尼·皮亚兹(Giovanni Piazza)曾经说过："画图能让记忆定位。"(私下讨论，1995 年 7 月)当我第一次听到这句话时，我很感兴趣，现在我经常要求小朋友画下他们的想法或理论。

对话一连举行 4 天。当在视听室进行活动时，一群忙碌的小朋友便开始利用空盒子、涂料以及其他的材料创造他们父亲工作的办公大楼。这个积木区很快地盖起了摩天大厦、小的建筑物、密歇根湖、公园、市政府的圣诞树、户外的雕塑作品以及海滨大道上成列的绿树(3 位小朋友总共费了 45 分钟的时间来决定海滨大道的位置、车辆通行的方向，以及其中的大小巷道等等。他们以明信片和自己的经验当做参考，正确地盖成这条海滨大道)。



图 20－6　搭火车到芝加哥市区参观爸爸上班的情形

每天小组对话的当晚，我誊写录音带里的谈话内容，虽然这个工作很花时间，但我发现这是个十分宝贵的经验，因为我可以借此机会更完整地了解小朋友所说的话语。当我一边听着录音带，一边看着小朋友们所画的办公室，这样使我更清楚了解他们图画中的含意；重新聆听录音内容，提供我对小朋友的认识作出回应，并思考如何进行下一个步骤。

所有小组的讨论内容中出现了一个共同的话题，那就是虽然大多数的小朋友曾经参观过他们父亲的工作地点，也有许多人描述办公室里的物品，但是他们却很难叙述出他们父亲真正的职业。我的猜测是，与小朋友对父亲工作场所细节的记忆相较之下，他们缺乏对父亲职业的了解，我相信部分是因为小朋友的生活与他们父亲的生活之间存在着距离。

我认为，对于这个主题，小朋友需要更多的经验，才能够获得更多的知识，但是我也想知道小朋友心中所想的。结果，下一次的班会中，我告诉他们我们的小组工作已经提供我们许多的讯息，而我也注意到他们知道许多关于他们父亲的事情，他们似乎可以发现更多的事情。有些小朋友回答说他们觉得他们已经知道父亲的每一件事情，但是有些人则认为他们仍然不知道某些事情。小朋友们同意搜集更多的讯息，因此我们开始讨论下一个进行的步骤。

布莱恩：我们可以访问。

教师：那访问又是什么呢？

拉谢尔：就是有人问你问题，然后你回答。

约翰：当你想发现更多的事情时。

米歇尔：就像我们问我们的哥哥们的问题一样。

凯瑟琳：就是你问人家所想的或所做的事情，用录音机或用纸、笔记下来。

拉谢尔：就好像你访问我们关于历史记录的问题一样。

布莱恩：这样说好了，有一个人想要知道你的事情，你必须在访问中说说你自己。

马特：可以让你更了解别人。

教师：访问如何帮助你们呢？

布莱恩：会让你想一想。

拉谢尔：让你更认识一个人。

教师：为什么你们要访问你们的父亲呢？

约翰：因为想要更认识父亲。

马特：因为很重要。

奥斯丁：因为我们通常看不到爸爸正在上班的样子，所以我们想要知道爸爸上班的样子。

虽然我已经想到下一个步骤以访问的方式来进行，我仍然希望小朋友自己主动提出这个方法，因为我的目的是要他们体会访问是搜集讯息的有效方式，我很高兴他们真的提出这种做法。此外，源自于某位小朋友或是一小组在构想上的投资则更为深入。参与决定程序的小朋友对于执行某一任务的原因，会有更深入的了解，因为他们能体会到对某件事的需要，并找到适合的工具。

全班立即决定利用"脑力激荡"想出一大串可以访问的问题。有小朋友问："可不可以帮我们记下这些问题，然后影印呢？因为如果要写，我们得写一大堆。"我们都同意这是一个好主意，因为总共有 22 个问题。（我发现某些问题很有趣，尤其是最后第 22 个问题以幼儿的教室经验为基础，特别具有意义，这个问题就是："请画下你自己正在工作的样子。"）小朋友也提醒我要预留一些空间以写下答案，当我听到这个提醒时，脑中迸出了另外一个重要的主意。隔天，当我对着全班小朋友大声朗读所有的问题时，小朋友同时在每一个问题的旁边画图，这样一来他们就可以记得问题的内容，也不会因过多的文字而感到手足无措。当天放学时，小朋友将这些问题带回家，预计隔天再带回到学校。

当天晚上，我对一些事作反思：

(1) 参与项目活动时，小朋友的专注力比一般同样是一年级的学生，还要来得长（45 至 60 分钟）。

(2) 利用小组分组来讨论某一主题可以制造更多专心的机会，反应自己或他人想法的机会，表现自己、形成或回答问题以及练习沟通说话者与聆听者之间不同看法的技巧。

(3) 沟通与了解可能是困难的工作，但是却值得付出心血。小朋友细心地练习沟通想法，然后用不同的方式来呈现出自己的认知（通过口语、绘画，利用多样化材料来建构，如积木、盒子与回收资源）。

(4) 我主动的出现——观察、提问，并记录——帮助小朋友了解我对他们的重视、信任以及信赖个人的反应能力。

(5) 录音带帮助我能够“重新聆听”小朋友的话语，帮助我了解他们的想法和下个步骤是什么，让我有机会誊写下他们的评论与意见以及让所有的人(幼儿、家长与教师)都能够参考这些书面记录，重新审视并再利用。

隔天上午，小朋友带着完成的访问资料来到学校，互相讨论他们所获得的讯息。经过 20 分钟兴奋、成果丰硕的混乱场面，我们坐下来讨论彼此的收获。小朋友如我们所想像的，注意到许多事情，在此举出三件最令人感到惊讶的事情：

(1) 大多数的父亲上班时都不得空闲。

(2) “怎么可能爸爸自己是老板，但也有一个老板呢？”

(3) 大多数的父亲在上班时都不吃点心。

从全班的讨论中，我可以看出每一位小朋友搜集到许多与父亲有关的讯息。然而，这些访问只是这一个逐渐成形的项目里其中的一小块拼图。当我一边聆听小朋友讨论他们所认识的父亲时，一边正思考可以给他们什么样的新经验，带领他们更深入地了解他们的父亲以及父亲的职业。Amelia Gambetti，以前是拉维勒塔学校的教师，他曾说过：“提供新的刺激与启发，才能够结合其他部分。”

我很清楚地规划下一个步骤，也就是让小朋友“有目的”地参观父亲的工作场所。在进行这个计划之前，我事先与家长讨论这个想法，我从未因为临时萌发的项目而举行家长会议，但是这次我深深体会到我必须与家长分享这一切，并且可以从他们身上获得一些回馈或意见。我写了一封信，并请至少一位家长参加此次会议。为了准备此次会议，我将小朋友绘制父亲工作的办公室与小组讨论的记录影本一起摆放在桌上，并且悬挂一幅芝加哥市中心地图在布告栏上。

这是一次很成功的临时聚会，不用我去邀请他们阅读小朋友的想法，这些家长自然而然地脱掉大衣，坐下来安静地看着画中的自己，或者彼此大声地朗读出来并微笑。我告诉他们整个项目的故事，并且询问他们对于小朋友参观父亲工作场所的看法，家长的答复都是非常赞成。家长们立刻在地图上标明自己的工作地点(或地图的旁边，因为有些家长的上班地点并非是在市中心)，我们整理定案以便实施此次的参观访问活动。参

观的日期订于 12 月。举例而言，有两位父亲工作地点只距离两条街道，这两位幼儿就由一位大人协助，一同参观这两位父亲的工作场所（一位教师或家长将记录此次的参观过程），大约在每一间办公室停留 35 到 45 分钟，从学校出发，全程将持续一个上午的时间。

隔天上午，小朋友都很激动，有些人已经由家长口中听到昨天家长会的情况，其他人就听我的说明。小朋友聚集在地图四周，指出他们父亲办公室的正确位置。接下来的班会时间，我简单地说明昨晚家长会议的经过，之后，我问他们："现在你们都知道要去参观父亲的办公室了，再想一想你们还需要哪些东西呢？"

拉谢尔：地图！地图！这样才知道怎么到那里！

金赛：对，我爸爸开车上班，我们也需要一张地图。

约翰：我爸爸搭火车去上班，我们也要搭火车吗？

戴夫：而且坐在最上面……（停顿一会）……在楼梯上吗？

我们最后决定每一位小朋友照着他们父亲上班的路线到父亲的办公室，有些搭火车与计程车；有些搭火车后再步行，而有些开车。小朋友带一张纸回家，一起与他们的父亲画出上班路线图和交通工具。

当被问道"参观的时候要做什么"时出现了一大堆答案，大家列出所需物品与应该做的事项。

带到父亲办公室的东西：

(1) 由每一位小朋友自己设计的新的访问计划（第一次的访问是统一形式，而第二次的访问以每位小朋友父亲的职业为设计基础）。

(2) 素描纸。

(3) 送给爸爸的点心。

(4) 可收集名片的有封口的塑料袋，假如有的话（有一位小朋友曾经让全班看她父亲的名片，许多小朋友对名片都很好奇）；或者是其他可以带回学校与全班分享的东西。

(5) 地图。

(6) 钱，如果需要的话。

办公室里要做的事情：

(1) 访问爸爸,并且写下爸爸的回答。

(2) 画下某些有趣的事物。

(3) 收集可以带回来的物品。

(4) 送点心给爸爸。

从家长会议后到第一位小朋友完成参观访问,两星期时间过去了,在这段时间里,我们与新组成的小组讨论,筹备特别的访问。这几个成员的父亲工作地点都在附近,因此,小朋友可以一起参观他们父亲的办公室。幼儿利用以下的资源来筹备他们自己的访问计划:父亲办公室的图画、第一次小组讨论的记录影本、在家与父亲一起完成的路线图,以及原先的访问。在这段期间,我与自愿陪伴协助进行参观与记录的家长会面,我知道要拍摄每一次参观访问的过程,因为这些相片可作为回忆,同时也是帮助小朋友重新审视和重新回想经验的最佳工具。我向家长说明记录的过程,并且让他们事先演练一番,清楚地了解要拍摄的镜头和相片的重要意义。

最后,在 12 月时,我们选定 3 天的上午进行参观访问,没有实际参观的小朋友就与助理教师留在学校,参与的小朋友由我或其他义工家长陪同进行参观访问活动。

这次的参观访问和小朋友的参与度令我印象深刻,他们旺盛的精力和使命感真的令我很震撼。我相信这归因于小朋友有意识的计划,而非是由成人主导的整个参观活动,通过计划的程序,积极投入参与,同时我也确信这个过程会增加他们的投入与自信心。

通常,参观活动以下列的模式进行:到达办公大楼的大厅,由小朋友负责找到电梯;进电梯后,小朋友按下正确的楼层;出电梯后,向秘书或是接待员说明来访意图后,等候父亲出现。原则上,父亲出现后会兴奋地拥抱小朋友,接着进入父亲的办公室,在那里小朋友可以进行访问(持续 10 到 25 分钟),画下某些令人觉得有趣的事物、收集名片和父亲决定让他们带回学校与全班分享的东西,最后离开时,小朋友送父亲点心。

下午回到学校,我请小朋友再画出父亲工作时的样子,然后与全班分享他们的经验。在这段分享的时刻,小朋友对名片的好奇心又再度出现。我以前从未思考过名片方面的问题,但是卡利娜·里那第曾经说过(详见本书第五章):“用指南针来代替火车时刻表。”我已经预备好以开放的态度,并决定随着小朋友对于名片的兴趣以及名片的功用,来进行名片的探索活动。名片代表着他们的父亲和父亲的职业,我想这是值得追寻的方向。



图 20－7　马丽想像爸爸在办公室的模样

为了进行此项探索活动,我邀请以前一位家长斯坦利太太到我的班上。她是一位专业艺术家,曾经接触过广告,我们两人一起与全班的学生讨论名片,借由探讨父亲的名片。小朋友共同建构相当多与名片相关的知识,了解名片的作用、名片上印的内容以及如何使用名片。当我们的朋友斯坦利太太带着许多不同的名片设计资料档案,让小朋友欣赏,并向他们说明制作名片的过程时,小朋友们开始评论她的作品:

布莱恩:很漂亮。

米歇尔:名片也可以印成彩色的啊?看看这种颜色!

奥斯丁:为什么我爸爸的名片没有颜色?

约翰:我爸爸的名片也没有。

凯莉:我爸爸的名片字的角边有一点点的颜色。

拉谢尔:和我们收集的名片比较起来,你的名片有趣多了。

教师:为什么会这样子呢?

拉谢尔:没有任何图片可以看出我们的父亲的工作是什么。

米歇尔:没有颜色!

教师：你们想不想自己帮父亲设计一张名片呢？

所有孩子：想啊！

每一位小朋友都有一张纸，我要求他们至少设计三种花样（由于纸张的空间限制，我们决定只写上父亲的姓名、办公室的电话）。每一位小朋友选了他们喜欢的三种花样设计，并且利用直尺与铅笔画出名片的大小尺寸，加入四种不同的色彩。小朋友的设计和对话令我们两位大人感到讶异，小朋友对项目中不同经验的结合，他们对于名片的经验、想法，和他们发明的设计，都令我们印象深刻。小朋友先前对名片的热情就像催化剂，名片的设计也是另外一种沟通和表现小朋友认知的机会，通过这一过程，达到新的理解。

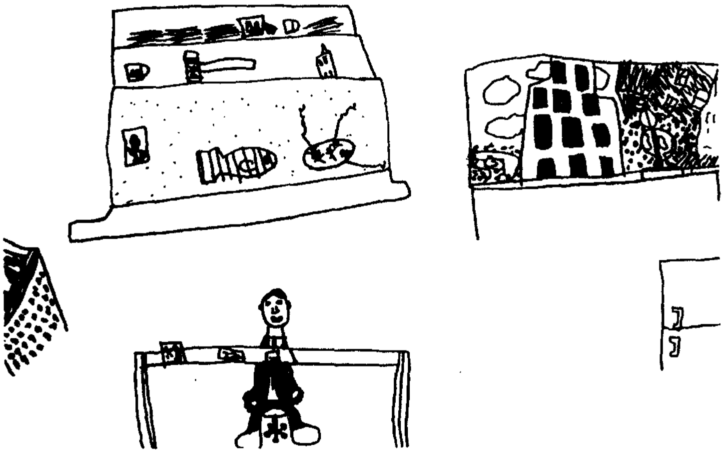


图20-8 参观爸爸的办公室之后，马丽所画的办公室图

我开始反省整个项目以及小朋友的收获，我也开始想知道项目萌发过程中我常常思索的问题："这个项目该何时结束？如何结束？"当我想到这些问题时，一个在瑞吉欧很普遍的理念便出现在我脑海里。在过去数年里，这也是我教学所秉持的一个重要的理念，我相信让小朋友对项目作一总结，或与他人沟通的经验，很重要也很有用。事实上，我通常提供小朋友许多机会与他人分享他们自己的想法与认知。引导小朋友准备这样一个项目时，我会协助他们思考三件事情：(1) 说什么；(2) 如何说；(3) 对谁说。

这三件事很重要,因为这是另一个重新审视经验,而且可能达到另一个新的经验、或更深入了解的机会。这个预备过程是值得的,能够让我看见全班小朋友的不同程度的了解以及每一位小朋友方案中的收获。

隔天我们全班一起讨论沟通交流的话题,我们谈到如何沟通我们已知的事以及与谁沟通。第二个问题对小朋友来说是很容易的,也就是家长分享他们的知识。当他们讨论如何与父母分享经验时,我建议他们:"你们何不通过资料成果发表会来展示幻灯片,分享你们所知道的事物呢?"(是属于晚会的性质,在这个发表会里,小朋友可以与家长共同分享他们整整一学年所搜集的作品)大家都赞同,虽然他们对于幻灯片所知有限,在后来的两星期里,他们非常认真去学习如何使用幻灯片。以下是步骤:

(1) 我先放映五分钟的幻灯片,这些幻灯片是我参观时所拍摄的。在一开始,我告诉他们:"让你们看看我如何利用幻灯片来说明我的经验。"在这一小段的幻灯片展中,我问道:"你们从幻灯片学到什么经验呢?"小朋友观察力很强,提出了许多他们从幻灯片所知道的细节。

(2) 小朋友决定制作个人幻灯片,每个人从上次参观父亲办公室所拍摄的相片里,挑选出五张。

(3) 每位小朋友依顺序将这五张相片编号。

(4) 在卡片上写下这五张相片的说明文字,然后练习依序念出这些卡片上的说明。

(5) 将相片重新拍摄成幻灯片,然后将幻灯片编号。

(6) 他们学到如何将幻灯片放进幻灯片的卡匣里,练习如何配合文字说明来操作幻灯片。

小朋友分组练习用幻灯片来做口头报告,整理准备资料成果发表会展出的东西,每位小朋友也参考他们所拍摄的相片,画成一张事先切好的办公大楼拼图,底下写上父亲们所写的短言。

然后每一次的资料成果发表会里,安排五个家庭参加,活动包括幻灯片发表、名片的设计成果,以及让父母完成拼图。看着这些小朋友与父母的脸庞,听着他们之间的对话与评论,以及看到许多父亲将小朋友设计的名片放进皮夹里,对我和小朋友而言具有很大的意义。

项目的总结

“爸爸与他的职业”项目在 11 月开始，接着是 6 周的参观访问；而在寒假结束之后，我们又花一个星期的时间深入研究名片。在 2 月与 3 月时的资料成果发表会筹备过程中，名片又成为焦点之一；春假结束之后，小朋友将所有的活动成果编辑成册。

录音带与相片是大部分项目记录所使用的工具，偶尔也使用录影带，我们利用记录方案：(1) 诠释小朋友的想法与思考过程；(2) 作为小朋友、教师与家长之间共同的回忆；(3) 作为教师的指导。

项目后续接触到的经验持续了 6 个月才全部完成，其中一次的经验是学校学期末的那几天，我们正在整理教室，为下一个学年度即将入学的一年级新生准备“一连串的惊喜”时，我注意到积木区有 3 位小朋友正在盖东西，我问：“你们正在盖什么?”奥斯丁回答道：“这是办公室，我们有工作要做!”

在 9 月时，二年级的老师拿了她班上的第一份简讯给我看，她兴奋地指着刊物上的一张图片，说道：“嗨！你看，你所实施的‘父亲’项目对小朋友来说意义真的很重大!”她指着一张公交车的图片，背景就是芝加哥著名的摩天大楼景观，“你班上的两位小朋友画的。”她向我解释。

不久，一位曾经与小朋友分享上次项目经验的家长到学校邀请我，因为上次的参观访问受到她先生公司的注意，他们也决定为公司员工的孩子们策划一个“发现日”的参观公司活动。

整个秋天，我对项目进行反思，而小朋友也有他们自己的回忆，但是我仍未体会到项目对于家长的影响。为了搜集家长的反应，我写信给每一位父亲，请他们写下他们对于上次经验的一些感想。以下是某些家长的感想：

> 每天一大早出门上班对孩子们来说是一件神秘的事情，爸妈去哪里上班？为什么要上班？上班是做什么？“父亲”项目的巧思与所带来的兴奋之情，让这些疑问都变得一清二楚。对凯瑟琳来说，尤其是一个影响力很深的活动，她仍然将我告诉她我所从事的工作，与她从项目中获得的经验整合在一起，我知道她对自己能够与我日常工作做较好的联结感到高兴。

回想当时或之后的经验，我的想法是：我只需付出一点点的时间与精力，收获却是那么丰盛。到办公室来进行参观访问，让我自然地与我的儿子一起分享我的生活，某些事情不是我自己所想到的，但是我很喜欢这次的经验。小朋友的作品与成果发表也让我有机会分享他在学校的成果，使我感到骄傲，我对我儿子的表现感到欣慰。我会永远记得这次的经验。

不确定感会令人感到不安，但是，与全班实际推展“爸爸与他的职业”项目时，我发现不确定感也是过程所必备的一部分，不像传统设计好的主题，是由教师事先决定的一系列活动，“企划”由定义来看就是根植于与小朋友共同努力、观察与聆听他们、反思他们的了解程度，和决定下一个实施步骤。我觉得当不确定的情况出现时，以下的事项是重要的：

(1) 相信你自己作为一个老师的直觉。

(2) 信赖你的学生(小朋友必须知道你相信他们)。

(3) 与同事一起讨论、问问题，并且与他们一起进行分享与反省。

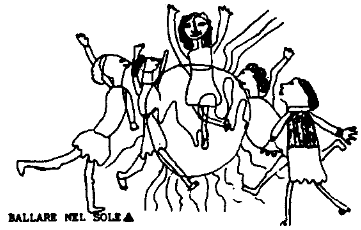
通过对此次项目的反省，我班上的小朋友对家庭有了深入的了解，我相信这次的项目也让家长有机会了解他们的孩子如何思考、如何学习。当家长参与这个项目时，他们用一种新的方式“走进”校园，他们有机会看见特别的课程，同时，对于课程的发展，他们也付出一份心力。因为家长使项目能顺利进行，也让小朋友用新的方式了解他们。我其中一个目的就是提供小朋友机会更深入了解自己的父亲，但是我并不知道对父亲来说，这也是一个可以通过小朋友眼睛看见自己的经验。

我认为瑞吉欧·艾蜜莉亚的成果为我们带来某些讯息，我发现，这些讯息提升了我对小朋友的了解，我一直记得卡利娜·里那第对于教师角色的评论：“不要传播知识，而是要为孩子们找到认知的最佳方式。”我相信我们可以提供小朋友更多“知”的机会，以及更多让他们“了解”的机会。

参考书目

A Message from Malaguzzi (1993). Video interview by L. Malaguzzi and L. Gandini. Distributed by Reggio Children USA, Washington, DC 20005-3105.

Tarini, E. (1997). Reflections on a year in Reggio Emilia: Key concepts in rethinking and learning the Reggio way. In J. Hendrick (Ed.), *First steps in teaching the Reggio way*, (pp. 56-69). Columbus, OH: Merrill.



在阳光下跳舞
——幼儿们的权利
戴安娜学校

第 21 章

师资教育的项目取向架构：一个合作学习与反思的实例

马丽·简·莫然

世界各地的教育工作者对瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育取向已经产生了广泛的回响，有些教师在走访瑞吉欧·艾蜜莉亚之后，想要赶上其教室硬件环境设计，或者为幼儿们提供多元化的媒介，以呈现他们所创造出来的意义，抑或与幼儿们一起进行并记录长期的项目活动。然而，却有极少的注意力摆在瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育取向对尚未正式从事幼教工作的预备教师代表的是什么意义。现今有关反思检讨(LaBoskey, 1994; Sparks-Langer, Colton, Simmons, Pasch, & Starks, 1990; Zeichner & Liston, 1987)与合作学习方面的研究(Oja & Smulyan, 1989)证明两者可帮助教师更加了解他们的学生。

有些人认为预备幼儿教师为一开始的学习经验正忙得团团转(Fuller & Brown, 1975)，根本没有多余的时间(Katz, 1991)，而且经验的深度广度亦不足，无法期望教学"技巧"以外的事。投入反思实务与合作的机会常常是为研究所的实习幼教教师所保留的。然而，或许是没有给与预备幼教教师这些象征瑞吉欧·艾蜜莉亚学前学校的新教

师经验——时间、机会和指导。

幼儿教育的项目取向提供预备教师经验，以提升他们的反省程度（Van Manen，1977）。项目帮助他们将注意力从纯粹生存问题或自我关心和教室规划转移开来，取而代之的是将注意力放在合作和省思实务，注意师资教育的后期阶段。通过项目，教师可以仔细思考后立即投入教室，并有目的地与幼儿们共同建构知识，这个充满动力的过程需要由教师同时考虑许多要素，当他们支持整个项目时，每个部分的整合与再整合是引导教师实务的良性循环。

过程

师资教育的项目取向架构（PAFTE）是融入一个开始的教学方法课程，在16周的学期制中分成三个阶段：认识环境、应用和诠释。

认识环境阶段是一个基础，且持续了前5个星期，预备教师（大学生）随机分组，并有机会让他们熟悉彼此、教室里的幼儿和项目运用的逻辑原理。《探索孩子心灵世界：项目教学的理论与实务》（Katz & Chard，1989）和《教学的建构式取向》（Enquiring Teachers Enquiring Leaners: A Constructivist Approach for Teaching — Fosnot，1989）这两本书为项目和建构式教学作了基本介绍，而《儿童的一百种语言》（The Hundred Languages of Children—Edwards，Gandini，& Forman，1993）第一版则描述应用项目与建构式教学下的学习情境。因为预备教师一星期实习一次，而幼儿每星期只来3到4次，一个教学小组包括3至4位教师，整个学期负责同一组3至5岁幼儿的教学活动。

时间的安排让同一组的教师可以在课堂内外单独开会，或与教学辅导教师一起开会，课堂的讲授着重在项目的应用与指导，前一学期的学员们使用录影带和记录看板为辅助，叙述方案工作的经验，与大家分享，提供项目实施和建构式教学有用的讯息给这些预备教师，帮助他们在学期的第六至第七个星期开始进行项目教学。

应用的阶段持续约6周的时间，教学小组实施他们的项目设计，借由深度投入幼儿的游戏、对话和问题中，他们决定好项目的主题。然而，对于如何开始项目活动，小组里的领导教师应该如何开始，他们常常感到焦虑。小组领导教师在轮值的当天，会利用项

目进行的过程，辅导小组预备下一位教师。

预备教师被期望能发展教学技巧和概念上、理论上的了解，以引导他们的实务过程，每一段教学过程都录影及录音，预备教师可以获得书面的回应。这种具有建设性的批评，目的在使每一位教师注意发展个人使用更专门的教学工具之能力，并且让辅导教师给与个别指导。评估学员的标准是以多达 40 种不同的技巧与技术为基础，内容包括“脸部表情与肢体语言”等等，其中一位说道：

我很感激能立即得到他人的回馈，有时候，我会看着这些回馈，然后问自己：为何我要这样做？或为什么这么说？大家的意见成为我修正我个人方法的重心。

除此之外，师资培训教师会解说一个特殊活动是否能在一个项目突然萌发的情境中产生意义（Moran, 1997）。

预备教师被鼓励去做录音、誊写等工作，并且分析不同的记录，他们开始把上课用的小记事簿以及笔记本放在一边，利用录音机、相机和一整袋幼儿以前的作品，他们较喜欢利用记录来决定每日或每星期项目的下一个步骤，和改进个人教学技巧的根据。

最后，诠释的核心阶段超过 3 个星期，预备教师制作记录看板，并且将他们的分析呈现在其他同事面前，并以较不正式的方式传达给家长。他们为幼儿和他们自己准备口头报告，试着去分析在项目活动期间所发生的事情，例如，小组经常以较适合的方式诠释，以便成功地掌握任何在幼儿身上发现的发展迹象，同时材料的使用也提供幼儿对于概念的表现有不同的看法。

理论基础

师资教育的项目取向架构是建立在教学与教师两个理论观点上，这些观点持续地引导教师实务，包括：社会建构理论的信念和教师的形象。

社会建构式教学

社会建构理论提醒我们重视幼儿本身知识发展的贡献，并且反应出一个信念，也就

是知识是与他人共同建构而成的。这些信念说明了我们为何指导幼儿以团队方式工作，以及为何我们不能规定这个工作。项目的实施是以 5 至 6 位幼儿组成一小组，此小组由 3 至 4 位预备教师所组成的教学小组来策划。当积极投入活动时，由超过一位以上的培训教师所指导的团队，是以幼儿与成人共同建构知识和创造出“共享意义”(shared meaning)的信念为基础。知识的共同建构仰赖小组成员互相学习，策略是将较具经验的与较无经验的学习者配对成组，这个策略只有在小组成员愿意倾听对方、互相协议和接纳不同观点的同时仍能维持关系共同参与活动的情况下奏效。然而，教学小组的责任也就是培养并组织团队的凝聚力，确定相互之间的互动性，也就是在沟通之中，达到互相了解(Berk & Winsler, 1995)。同样地，为教学小组做这种角色示范也是指导教授的责任。

教师是学习者、研究者及共同合作者

虽然文献上已有许多不同的方式来形容瑞吉欧・艾蜜莉亚的教师，包括激发者(New, 1991)、主角(Edwards et al., 1993; Rinaldi, 1993)、伙伴、园丁和向导(详见本书第十章)，还有学习者与研究者(Bredekamp, 1994)。在这种架构里接受训练的培训教师被要求要建立自己作为一位学习者、研究者和共同合作者的形象，这些角色的中心在于工作的充沛活力品质和具有反省性的实务与合作。将自己视为是一位学习者的意义，就是从事教育工作的人，不应该把自己看作是传授知识的专家，学习应该是终生的，而学习不仅建构于小组里，也与幼儿们教学相长。

通过研究者与共同合作者的双重角色可使这种持续不断的学习成为可能。在这种情境里，教师身为研究者也就是如同教室的人种志学者(New, 1994)，人种志学者让自己融入在一种学习的情境里，以便搜集多样化的资料。这些资料就是教师反省实践的核心，为了要了解这些多样化的资料，与他人通力合作是重要的，而这些资料最后也成了对项目活动的“丰富叙述”(Geertz, 1973)。通过对话、作品和互动的分析与阐释，不但反映出学习过程，同时也代表教室的社会文化生活，这种丰富的叙述常常显现在项目活动的记录中，教师们使用记录不只记载项目的历史演进，更重要的是引导课程的实施(Goldhaber, Smith, & Sortino, 1997)。

教学小组是一个汇集并融合不同性情、才能、观点以及过去经验的地方，也因此项目的应用才能完成，就像一位培训教师所下的评论：

我们工作得像一个团队，以形成讨论小组并共同协助将大家的观点结合在一起，我们通力合作并结合所有人的工作，而非个人工作。这种合作精神使我们将注意力摆在整体表现——我们的改变也以团队为主。

因此，当合作的结果是为了要利用资料反应教学时，先前的认知与信念就常会受到挑战、支持，进而引起新观念、新知识，甚至是新信念的产生。一个观点的形成来自对质疑和脑力激荡的重视，之后并带着新的启发进入教学实务，以作为深思熟虑与立即反应的决定因素。

教学策略

重新回顾

许多我们灌输在预备教师身上的技巧与策略，来自于瑞吉欧·艾蜜莉亚学前学校所见到的实施方式，重新回顾的实施与社会建构理论的策略之一是相符的。这种实践方式正反映出一个信念，也就是给予机会再度回顾和反省先前借由多样的方式来呈现新认识的工作，架构起幼儿共同建构的知识，或作为先前认知方式与新认知方式之间的桥梁。教师投入这样的实务，以对他们本身的学习共同建构知识，在活动中搜集资料、回到自己的课堂上呈现其所学。他们重新回顾他们先前的实施方法，重新审视也就是学习从多元的观点来看待一件实务。

多元性的象征

不同的媒介提供不同的表现(Forman, 1994)，允许幼儿有机会借由多样化的媒介为某个概念创造出更多的意义。教师借由转变不同的媒介，帮助幼儿发现许多不同的方法，呈现他们的认知，并利用原先使用的符号获取更深入的体验。这些策略可以萌发出项目的生命力。

记录

“记录”是掌握项目生命力的主要方法。如同我们在瑞吉欧·艾蜜莉亚所见到的，记录本身负有许多使命，但在这个训练计划中，记录用来作为专业发展的导引，记录的搜集与利用需要教师谨慎留意、反省，并寻求他人的协助来分析幼儿的文字与图画所代表的意义。如此一来，教师可用精心筹备的激励和期望中的反应来面对幼儿的质疑。

教师们一起进行各项记录的选取，包括记录看板，这需要更高程度的反省能力。这种反省以更具广度与历史性的焦点，包括教学策略的思考、幼儿知识上的改变、项目的不同阶段、象征意义的多元方式，以及教师可能可以作出不同抉择的关键点。这种对已实施过项目的反省是一种有效且收获颇丰的经验，因为小组常有意想不到的惊奇，而且也高兴他们所达成的结果。他们发现认知与行为之间的转变，这是他们先前没有注意到的：

> 我们如果没有停下来制作这些看板，我们可能在项目完成后仍不了解究竟发生了什么。我的意思是，我们制作看板时，某些谈话会突然迸出来，看看现在发生了什么事！我们会挑出一些我从未听过的谈话、我从未体会的一些话语，这实在是很棒。这些看板也让我们能明确地表达出我们的成果。

每一组均给予一定的时间，以看板、影带片段或口语回溯过程中的种种，向全班分析发表各组的项目工作。这个经验很具转变性，在决定应多强调哪些部分的过程中，迫使他们要考虑整个项目过程里最重要以及最有意义的成果，最后一回合的协议和聆听不同的观点，以及要强调项目的哪一部分。成员之间的妥协是费力的、激烈的，甚至有时也会发生冲突，但是最后整个小组会达成对于彼此与任务的信任。这种项目后的反省是一种累积的经验，每一位教师的“声音”在最后的图像式以及教学始末的口头陈述中汇集在一起。其中一位说道：



图 21-1　为协助对不同观察的讨论，利用录音机来完整保存小组的反省与检讨



图 21-2　小组成员一起工作、一起分享记录看板的准备工作

制作看板是一项大工程，也让我们整个小组很有成就感。为了要把东西放进看板中，我们需要从项目中萃取出某些事物，我们需要做很多的决定。当我们一边讨论、一边绘图、一边贴相片时，幼儿们所学到的事物以及整个学习的过程都历历在目。

从探索到呈现的程序

教师需要判断将幼儿转移到项目里的“探索阶段”(an exploration phase，简称为E)或者“呈现阶段”(a representational phase，简称为 R)是否更有意义，每个项目都有这样一个“探索—呈现—探索—呈现”(E-R-E-R)的程序。探索阶段代表着幼儿追求新资讯的实验性与研究性经验。相片、书籍、对话、作品和户外教学参观都是属于探索经验的例子，一些特定的书籍与相片当然也属于呈现，但是在这种情境中，他们是供幼儿探索而非由幼儿创作的物品。在呈现阶段里，幼儿制作他们自己的作品并且发明求知的新方法，这些象征符号也为幼儿们或教师创造一个长期记录认知过程的机会，呈现经验的例子包括绘图、建构以及戏剧表演。

借由决定项目的阶段，教师指导项目实施的目标，同时他们在实验一个主题的上述两种方式中来回地经历；当介绍新的内容、主题的新观点或者重新引导对于主题的兴趣时，教师通常回到探索的阶段。

例如，一个与婴幼儿一起进行的“城堡”项目里，幼儿们对他们所建构出来的城堡已经失去兴致了。这时，教师决定激起他们的兴趣，于是有一天，绿恐龙与红恐龙(手指布偶的角色)被作为探索(E)的介绍，这些稚龄的幼儿立刻想出许多故事发展的路线，并希望有更多的恐龙。这时由教师写下邀请函以邀请更多的恐龙参与活动(R)，结果，有7 只恐龙住进了城堡。这个城堡一直保存在教室里，欢迎下年度幼儿的归来。

每一阶段所需时间长短和方法，与项目的主题多寡是同样多变的，有可能持续停留在某个阶段数日；或同一天内，在两个阶段里来回波动。重点在于教师必须知道项目的阶段，以便厘清最佳的方式，并且引领幼儿通往共同建构知识的下一个步骤。

在 4 到 5 岁幼儿参与的一个有关农用拖拉机为主题的项目中，重点从农场转移到农用拖拉机，也就是因为在项目进行的初期，教师考虑到“探索—呈现—探索—呈现”(E-R-E-R)的程序。在第一天，教师决定叙述一个农场的故事，询问幼儿是否去过农场，而幼儿们的回忆就是探索(E)；这时让幼儿利用蜡笔与纸张画出他们记得的农场故事，或参观农场后的印象，这就是呈现(R)。

第二天,幼儿前往当地的一处奶牛场参观,而教师继续录下幼儿的评论与问题(探索;E)。很清楚,这次户外参观最有意义的部分,也就是当幼儿们站在一辆巨大的农用拖拉机旁时,他们了解到站在比他们任何一位都要高的轮胎旁,自己好像变成小矮人了,之后一直很兴奋地回顾当时的情景。

当天教师与她的小组成员们讨论户外教学参观当天,农用拖拉机所带来的影响,结果,小组决定以农用拖拉机为主题,而非农场。由于幼儿们提出许多有关轮胎的问题与评论,在第三天,小组里的第三位教师预先准备有关轮胎的种类与大小的讨论,持续轮胎的探索阶段,她筹划一个在学校停车场参观手推车的轮子、汽车轮胎和脚踏车的活动。当幼儿们测量轮胎、拍照,并且利用橡胶管制作轮胎时,他们移转至"呈现"的阶段。当他们处理橡胶管,他们注意到轮胎的胎面,引发了对轮子行驶于泥泞地上会造成什么花纹的讨论;再隔天持续进行活动,幼儿们开始回想农用拖拉机的其他零件,并且决定制作一辆农用拖拉机。

接下去两个星期的项目,主要活动是有关呈现阶段的事物。幼儿们画出农用拖拉机的图画,仔细地观察照片、图片和户外参观时所拍摄的录影带,再度参观奶牛场里的农用拖拉机,并作素描;同时大家一起协议农用拖拉机的制作,幼儿们共同商量农用拖拉机的颜色、仪表的种类、谁将制作方向盘,以及如何制作车前灯、警告灯和拖拉机上常有的标示符号。这次合作的呈现是典型的项目后期出现的工作,因为教师被要求去鼓励幼儿们一起设计一个属于全班性的呈现,以作为经验的累积。

转移到合作学习与反省式教学

从个别到共享的意义

预备教师的认知方式经由项目的架构显露,身为教学小组的一员,教师被迫互相思考、提问、解释和解决问题。这样一来,教师就能从考虑自己的想法转移到考虑合作过程中多元化的观点,从个人到共享的意义,这个位置常常可以让教师摆脱对产生正确答案的束缚。假如有一个以上的方法来面对某个挑战,也许面对这个挑战,就会有一个以上的正确答案。

从错误到机会

小组会议间，教师被鼓励重新审视失败之处，以便能够产生多种的回应，同时他们也常常受到鼓励，借由改变自己的行为后，回到教室呈现新观点，这些呈现包括改变教学策略、媒介的更替以及(或是)修正方向。例如，某一小组进行一个有关城堡的项目，在最后的一个礼拜，幼儿们要演出一出戏剧，他们付出许多时间来策划故事的情节，然而，培训教师却痛苦地说："我们搞砸了。"他们指的是他们无法相信幼儿可以依照脚本演出，教师们感到很失望，因为这个戏剧表演将是整个项目的最高潮。

一旦教师讨论为何幼儿兴趣缺失的可能理由，他们发现问题可能是没有教师的"指导参与"，却一味地要求幼儿演出剧情(Rogoff, 1995)。他们的指导参与已经转变为导演了，幼儿们也从先前的兴奋转变为质疑，例如："假如全部的女孩都要当公主时，那该怎么办?"最后他们决定，这种戏剧的呈现仍然是一个好的想法，但却需要一些重大的改变：(1) 两位教师是否协同教学，(2) 服装，(3) 提供新的、真实的道具，(4) 简单邀请幼儿一起"玩城堡游戏"。这个剧情的安排成功了，因为教师的指导参与代替了原先预备好的脚本，而指导参与竟意外地因幼儿们大致上完整地记得整个原始脚本而成功。整个转变远离了将一点小错误就视为失败的想法，而朝向把小错误视为专业发展的机遇发展。

从隔离到集体教学

项目的架构提供教师大量的机会与时间讨论他们所相信的、重视的事物和认为值得的实施方式，对于许多人而言，这是他们初次有机会表达出看法，当他们互相聆听、互相回应时，指导教师的角色改变了。一旦他们共同分担教学责任、倾听对方建议，并且将这些意见忠实地运用在教室里，小组成员之间的信赖感便增加了。从对指导教师的依赖转变成两相独立，隔离式教学便转换成集体式的教学。当他们主动交换想法、信念和建议时，会产生一种由外在问题解决到未来解决相似问题的内化策略的改变。这种结果使得教室内反应的时间减少，而蓄势待发的反省会朝向反省的行动执行(与回应)(Schon, 1983)，正如一位预备教师所说的：

在个人和小组里反省我的工作，真的增强了我如何回应幼儿的知识。这些项目强

迫我们去展现我们的知识并向全班解释(以为这些展现的成果)——让我更清楚我所做的一切。

这种共同的反省是一个重要的情境，在此一情境下，“他人的反省”可以作为“自我反省”的催化剂。

从熟悉到特殊的词语

从用词的改变也正说明了预备教师已经开始内化集体式学习与反省性教学，他们开始利用替代的词语，例如“**启发**”取代“**教授幼儿**”，“**图像表现**”取代“**美术**”，“**指导参与**”取代“**指导幼儿**”，“**鹰架**”取代“**协助幼儿**”。一位教师说道：

起初，我从不认为我能善用这些教学策略，但是现在我了解到我真的可以做到。我对我的朋友描述这个过程，而她对我们的用词也感到惊奇，我发现我自己可以利用这些词语清晰地表达我的工作。特别对某些认为我的班级就像“保姆托儿班”的人来说，真的有很大的不同：现在他们了解到他们不能有这样的看法，因为我的班级比起所谓的“保姆托儿班”还做了更多的事。

这种共同、口语反省是预备教师呈现想法过程的主要方法，所以这些过程可以受到澄清、证实以及(或者)挑战，而检讨反省正是互动的过程。预备教师知道这种过程对他们而言，是一种对可能性的探索，所以他们期待暗中尝试几次，产生一些构想以捕捉幼儿发展的痕迹。当这些尝试出现在教室里，或者小组成员之间对如何进行有了共识时，经常让人对整个过程的信心大增，进而采用清楚的方法来改进实务，当这个清楚的了解受到内化时，自我反省便指引了每位教师实务的发展。

结论

师资教育的项目取向架构(PAFTE)透过重新审视、记录幼儿的成果和其他我们在瑞吉欧·艾蜜莉亚所见到的实施方式，建立起一个学习者社区。通过这些实务经验，培

训教师发展出一个新的视野，也就是把自己看做是学习者、研究者及合作者，这些训练协助他们谨慎地进入教学的情境，并发展立即反应的能力。在这种架构里接受训练的教师，在预测、行动然后阐释事物的过程中，会更加重视集体教学和反省性的实务经验，当他们为发展教育经验——这个共同建构知识的过程实际发生——而努力时，他们不仅仅看着自己，同时也看着他们的孩子。

参考书目

Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.

Bredekamp, S. (1994, June). *Training of teachers in Reggio Emilia: Implications for professional development in the U. S.* Paper presented at the Reggio Emilia Study Seminar, Reggio Emilia, Italy.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex.

Forman, G. (1994). Different media, different languages. In L. G. Katz & B. Cesarone (Eds.), *Reflective essays on the Reggio Emilia approach*. (pp. 43-49). Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Fosnot, C. (1989). *Enquiring teachers, enquiring learners: A constructivist approach to teaching*. New York: Teachers College Press.

Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (*The Seventy-Fourth NSSE Yearbook*). Chicago: University of Chicago Press.

Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz, *The interpretation of cultures* (pp. 3-30). New York: Basic Books.

Goldhaber, J., Smith, D., & Sortino, S. (1997). Observing, recording, understanding: The role of documentation in early childhood teacher education. In J. Hendrick (Ed.), *First steps in teaching the Reggio way*, (pp. 198-209). Columbus, OH: Merrill.

Katz, L. G. (1991, November). *Critical commentary*. In invited symposium on "Diversity and developmentally appropriate practice: Implications for administrators and teacher educators."

NAEYC Annual Conference, Denver, CO.

Katz, L. G., & Chard, S. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.

LaBoskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice: Astudy of preservice teachers*. New York: teachers College Press.

Moran, M. J. (1997). Reconceptualizing early childhood teacher education: Preservice teachers as ethnographers. In J. Hendrick (Ed.), *First steps toward teaching the Reggio way*, (pp. 210-221). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

New, R. S. (1991, Winter). Projects and provocations: Preschool curriculum ideas from Reggio Emilia. *Montessori Life*, 26-28.

New, R. S. (1994). Culture, child development, and developmentally appropriate practices: Teachers as collaborative researchers. In B. Mallory, & R. S. New (Eds.), *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education*. (pp. 65-83). New York: Teachers College Press.

Oja, S. N., & Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental process*. London: Falmer Press.

Rinaldi, C. (1993). The emergent curriculum and social constructivism: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. (pp. 101-111). Norwood, NJ: Ablex.

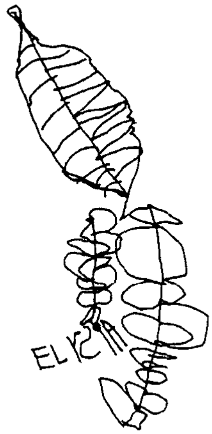
Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.

Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., and Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, *41*(4), 23-32.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum lnquiry*, *3*, 205-228.

Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, *L7*(1), 23-47.



就读学院学校的一位 4 岁幼儿的作品

第 22 章

瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向的修正：研究与实务的参考

布伦达·菲弗
路易斯·考德威尔
詹·菲利普

在 1992 年的秋季，一群来自美国圣路易地区的教师组成一个联系网，以支持他们研究和应用瑞吉欧·艾蜜莉亚幼儿教育取向的原则与实务。一开始这个联系网由圣路易大都会地区 5 所学校的 20 位教师所组成。这些教师通过一个专业发展的支持系统，进行工作上的联系，由 Danforth 基金会资助为期 3 年的专业发展。

这些教师来自于公、私立的学校，包括“提前开端计划”以及城市的公立学校地区；这个团体包括婴幼儿教师、托儿所教师、幼儿园和小学低年级的教师。在这个计划开始之前，有半数的教师已经参加过为期一星期的瑞吉欧·艾蜜莉亚学校的研究行程，大部分也曾经参观和研究过 1991 年末在圣路易市所举办的“一百种语言”展览，而且全部的教师不是曾经有参加**工作坊**的经验，就是曾阅读过相关的文章。本章要呈现与这些教师共事过程和彼此学习后的某些体会与了解。

本章的 3 位作者联合指导这个计划，詹负责管理财务预算、日程安排、公关，与整合

计划的各项活动,路易斯与布伦达为所有参加的教师提供个别与现场的咨询服务。这3位作者设计并组织支持的服务、课程和关于整个计划过程中学习的记录。

然而,我们每个人都在学院学校(College School)——这个联系网的记录中心,扮演着一个特别的角色。詹·菲利普是这所私立学校的校长,学校位于密苏里州的 Webster Groves,招收托儿所至八年级的学生。路易斯·考德威尔则是一位艺术教育工作者,曾经于 1991～1992 年在瑞吉欧·艾蜜莉亚实习。在 1992 年计划开始的时候,她就与来自学院学校的幼儿教师一起工作,她的职务就如同瑞吉欧**驻校艺术教师**的工作。布伦达·菲弗是韦柏斯特大学的教育系教授,为这个团体提供咨询,从某些角度来看,颇类似瑞吉欧·艾蜜莉亚的**教学协同研究人员**。

进入我们的计划两年,布伦达曾受邀在 1994 年 6 月于瑞吉欧·艾蜜莉亚举办的研讨会上发表有关我们工作的反思。这篇文章刊登在 ERIC(**译注**)的专题研究论文集,标题为《瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向的反思》(Fyfe, 1994),同时也收录在意大利文版的《儿童的一百种语言》一书中。本章是修改上述所提的报告,加上两年的经验而写成的。我们以布伦达对专业发展系统的研究做开端,这份研究正好反映了我们对于参与教师的需求与兴趣所作的分析,接着是路易斯讨论整个改变过程。她所经历的迷你故事是她与教师、幼儿及家长合作的最佳例子。这个特别的故事说明了我们发展强烈的幼儿形象和实施与利用进行中经验的过程,而这个经验正是以我们研究幼儿的想法和经验为基础,借以结合和持续,而非只是相关或强行附加。最后,詹分享她个人以一个行政管理者的身份,支持教师的转变和专业发展的故事。接着是一份简短的摘要,说明其他教师们的见解、观察以及实务上的改变。本章最后以我们持续不断与圣路易、瑞吉欧·艾蜜莉亚以及美国其他地区同事们共同合作的诠释作为结束。

专业发展系统

图 22－1 的图形描述与我们计划相关的整个项目进行过程的专业发展要件。在设

译注:ERIC(Educational Resources Information Center),教育资源资讯中心,为全世界最大的教育资讯系统,包含有关教育的期刊、微缩片及各类文章的摘要。

计这个项目时,我们先作有效教师发展课程所包含的重要性质与支持学校改革方针的文献探讨(Costa, Garmston, & Lambert, 1988; Eisner, 1992; Fullan, 1990; Fullan & Miles, 1992; Fullan & Stiegelbauer, 1991; Hord, Rutherford, Hulling-Austin, & Hall, 1987)。我们研究瑞吉欧·艾蜜莉亚所使用的教师专业发展的支持系统,也评估参与此项目的教师、行政人员和家长们的需求与兴趣,我们企图建立一个属于这个学习社区所有成员的联系工作网。

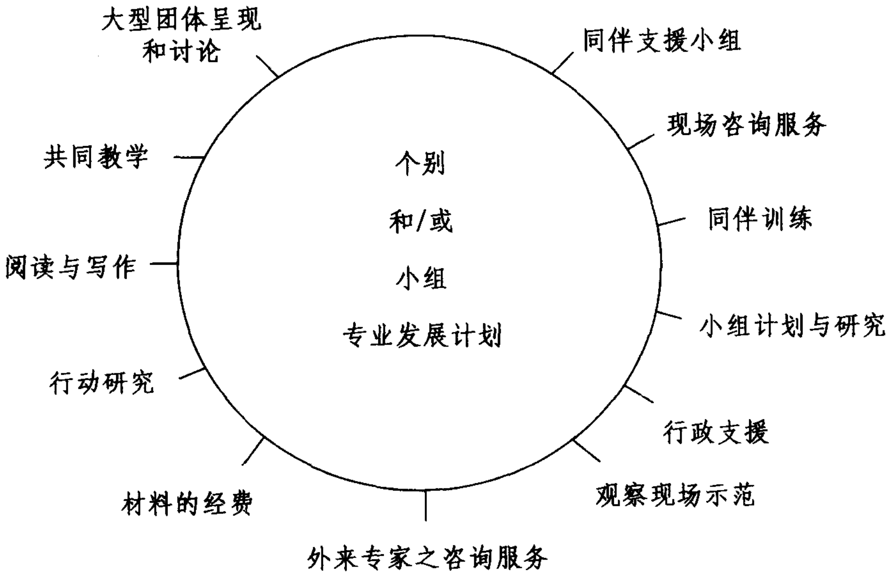


图 22-1　学习社区所有成员的联系工作网

当设计专业发展机会时,我们试着提醒自己成为"有效改变的促成者,以具调整性和系统性的方式与他人共事,为顾客的需求设计介入的方式,并了解这些需求是存在于特别的情境与场合的"(Hord et al. , 1987, p. 7)。不同的人需要不同的回应与介入,当我们回应参与者的需求与兴趣时,我们的支持系统便因此成长与转型。通过小组会议、问卷调查、现场咨询服务以及书面专业发展计划的讨论,我们与成员的需求与兴趣齐头并进。

教师个别或团体的专业发展计划协助他们将焦点集中在研究上,可能的话,我们积极鼓励教师共同合作,一起为团体或小组的专业发展计划而努力。这些选择团体或小组专业发展计划的人,获得更多的激励作用和机会投入讨论、反省与诠释共同的成果。

在某些情况中,这些教师以相同的方式,为共同的目标而努力(例如,组成一个读书小组来讨论彼此的阅读心得),或者利用不同的方式来达成一个共同的目标,然后一起分享彼此的经验、反省和观点;甚至没有发展团体或个别之间专业发展计划的教师,他们个人的书面计划也可作为与其他教师和行政人员的沟通工具。

我们对于专业发展计划的形式是源自于法图利(Vartuli)与菲弗(1993)的成果。这个计划要求教师:(1) 选择目标;(2) 判定可以协助他们达到目标的支持方式;(3) 设计一个文件档案,搜集一整年的资料或证据,协助分析达到目标的进程;(4) 断定所需要的资源与额外的资讯。除了帮助教师集中心力与规划专业发展之外,计划的共同指导者可以利用这些书面文件作为参考,以适当的方法分配经费来源和安排团体学习的机会。例如,在这个计划的第二年,参加教师中的40%确定他们的目标为“寻求更好的方式与家长共事,以发展、分析及实地应用课程”。当爱米莉・甘贝提、乔治・福尔曼以及莱拉・甘第尼受邀到圣路易来指导我们时,我们邀请他们在演讲中发表与这个主题相关的看法。

计划的第三年,我们与当地一位教育工作者共事,希望她的博士论文能以我们的工作为研究主题(Entzminger, 1995)。从计划总监那里获得咨询后,她设计一份问卷调查,并以一系列的问题访问参与计划的教师。其中一组的问题是针对支持的要素,教师们发现这些要素对于提升他们对瑞吉欧・艾蜜莉亚的原则与实务的了解最有效果。我们将其中6个得分最高的要件在本章作一说明,解释这些要素如何崛起于我们持续共同研究的过程中。

现场咨询服务

大部分的教师都需要在职咨询。在第一年,路易斯与布伦达排定日期,固定前往每一所中心或教室参观,教师以不同的方式利用这些参观机会。某些教师需要协助以重新安排与重新概念化他们的教室环境;有些教师则希望接受观察,并接受如何支持儿童的一百种语言的指导。在许多的情况中,教师询问我们,如何才能有不同的作法、如何改变,以及从何开始。虽然,教师对这种协助感到满意,但在某些情境中,我们观察到教师们却因此形成一种对于支持的依赖与无助感;我们也觉得我们没有善加利用某些时间,因为我们必须花部分的时间进行现场的探索,才能知道教师需要何种咨询。

第二年结束前,我们决定使用一个更有效,而且让教师成为更积极的参与者的计

划,也就是要求每一个地方的教师与行政人员,为我们的咨询访问,拟订一份书面计划或提案。我们建议了一些可能性,并且提供一份内有各个可能领域重点的表格,以形成访问内容。我们也要求教师将这份计划与他们这一年来的专业发展相结合,这样的书面计划能让咨询专家的造访,为教师的兴趣与需求提供更完善的准备,这需要教学小组与行政人员共同反应于现有知识,并让问题和他们感兴趣的领域突显出来;这也需要小组共同合作设计一份计划,以便咨询时间合理用于个人与团体身上。对于同一地方有数位教师参加此一计划来说,这点是特别重要的。

第三年结束前,我们也学到,咨询专家在访问的过程中,写下观察的简短报告、建议、赞同之处以及(或者)过程中提出的主题与问题,这是非常有用的。这些记录将送回观察的原校,并将影印本分送给小组的每一个成员。我们发现这样的记录协助我们记得并反思我们的工作,我们渐渐开始捕捉到其中一个瑞吉欧的"根本"(Gandini, 1993),也就是合作与组织之间各自独立但又相互依存的关系。

大型团体的会议

我们每月举行一次参与整个联系网成员的会议,我们更换每个月的会议地点,目的在参观彼此的教室和研究彼此的工作。通常这个持续 3 小时的会议由参观教室开始,晚餐后的闲谈,然后进行小组讨论、报告或进入**工作坊**。计划的总监以所搜集的专业发展计划分析,和从现场咨询服务中作的观察、轶事记录为基础,策划小组活动。活动包括教师的记录口头报告,说明项目进行的进度;探索、组织和善用**工作坊**,例如可以协助幼儿建构知识的粘土、纸张及回收的资源物品;并分析幼儿小组的谈话记录,以确定可以重新审视或者更进一步与幼儿共同持续进行探究的概念、想法和兴趣。

这种小组聚会受到学员们重视的理由很多,它提供学员们固定的机会相互讨论、分享并和来自其他的课程教师作情绪的交流,这种交换对启发创造性思考,以便找到变通的方式去采用或调整瑞吉欧的取向。教师之间常常互相鼓励,坚定地面对困难。这也是教学小组(教师、艺术教师和行政人员)分享经验的机会,而经验的分享提供了往后小组讨论的共同焦点。

同伴支持小组

在计划的第二年,在每月一次的会议里,我们开始安排一个小时的时间,进行同伴

的支持讨论。原先我们期望通过他们自己安排小组会议，可以符合每一个学校的个别需求；然而，很明显，通过书面和口头上的回馈，许多教师想要与来自不同学校，但和相同年龄幼儿一起共事或在类似的岗位上工作的伙伴们见面（例如，所有来自不同学校的婴幼儿教师、托儿所教师、幼儿园教师、小学一年级教师与二年级教师、驻校艺术教师以及行政人员），他们想要从意见与经验的交流中，获得更丰富的讯息，某些人承认与那些没有天天在一起工作的人讨论关于教学实务的不同意见要容易得多。

在一开始，我们只要求每一小组指定一位记录者来记下会议内容，并确定在一个小时结束的时候，利用一点时间来规划下个月会议的议题。这样一来可以确保所有成员为下次的主题或问题事先做准备，每一组的议题在每个月的会议记录中公布，这可以让无法参加会议的成员能赶上支持小组的进度。到了第四或第五次的会议，成员表达了一些挫折感，也就是会议有时候被一些特定成员所主导，而且有时候会议里的谈话没有针对主题。根据这些挫折，我们提供一些书面的指导方针，说明成员在小组讨论中的角色与责任，在下次的会议里，讨论这些指导方针，似乎引起更具建设性的讨论。这一次的学习经验再一次成为组织与合作之间关系的一门课。



图 22-2　许多小组讨论中的一组

观察现场示范

计划的第二年的另一个改变是示范教学地点的变化。在第一年，我们利用所获得的经费聘请路易斯为联系工作网教师的兼职咨询专家，另外一半的时间，她则受雇于学院学校的托儿所担任教职。到了第二年，我们有更多的经费聘雇她为全职。计划经过了第一年，许多教师表达了他们参观瑞吉欧方法示范教学的需要，我们也曾经料想到，因为许多有关改变过程的文献(Fullan，1990)建议，当研究一个创举时，教师需要一个清楚的范例。因为路易斯曾在瑞吉欧待上一整年的时间，观察主要教师的教学和实地参与某些方法的实施，许多教师要求她示范瑞吉欧某些课堂中的教学技术(例如，利用幼儿的交谈)。她能够示范到某种程度，但这与我们的了解是不一致的，我们认为好的教学来自于对幼儿持续进行的观察和研究他们的经验，大前提是当教师与幼儿的互动深植在一种长期的关系中时，教师就处于最佳的立场来支持幼儿的学习。我们决定提供观察性学习机会及符合我们原则的最佳方式，就是将我们的资源投资在某个学校里，让这个学校成为一个示范中心。由于路易斯已经与学院学校的教学小组建立了一个很巩固的关系，这似乎是个合乎逻辑的选择，在那里，她可以在一种进行中的关系与研究的真实情境里，实施并示范她与幼儿、教师及家长的教学与合作。在学院学校里，我们组成一个小组，由两组的托儿所教师担任组员，而路易斯则扮演**驻校艺术教师**的角色，布伦达担任兼任的**教学协同研究人员**。詹则提供改变过程中所需要的行政支持与了解，特别是在需要加快过程来协助他人的情况下。

很清楚，这一小组仍处于一个初期阶段，而且对于自身缺点的暴露也感到不自在，或许对瑞吉欧的教育取向有错误的诠释。我们同意在第二年安排教师进行观摩，教师可以观察一个小时，随后与路易斯及示范小组的一位教师一起讨论、分析所观察到的事物，以及所观察到的是否符合我们对瑞吉欧·艾蜜莉亚的原则与实务的了解。这种批判性的分析对于学院学校与参观者来说，都是有所收获的。福兰(Fullan，1995)曾经说过：当我们处在一个改变的过程，也许聪明的做法是修正这句古老的俗语“准备、瞄准、射击”，变成“准备、射击、瞄准”。有时候，我们必须更快速地进入我们新发现的知识，然后目标瞄准过程的分析与行动的结果，以便决定我们距离目标有多远和为什么。毕竟，建构式的取向不正是重视学习过程中所犯下的错误吗？

外来专家的咨询服务

获得3年的经费资助，我们幸运地邀请到爱米莉·甘贝提、莱拉·甘第尼、乔治·福尔曼与丽莲·凯兹担任我们的顾问，他们提供团体**工作坊**、演讲以及为某些学校进行现场咨询服务，对我们而言是很大的启发，也让我们更加努力实践瑞吉欧的理念，让外人看见我们的成果。我们邀请令我们尊敬的朋友，而且也期待与他们相见的时刻。但是我们也感受到压力，我们整理学校并准备好一切，才能表现出最好的成果。为这次的参观所作的努力也成为我们学习过程中一个重要的部分，刺激鼓舞我们大步向前，进行改革。

又过了两年，我们又邀请爱米莉·甘贝提到圣路易，为我们的联系网举办**工作坊**，以及在我们的示范中心进行深入的现场观察与咨询服务。她的现场指导让我们更深入地了解瑞吉欧取向的根本，特别是为幼儿、教师与家长，支持一致性和深度学习的组织方式。

小组计划与研究

这个取向以许多不同的方式，横跨不同的地点，形成专业的发展，一个地点的教师们和一位行政人员每个星期讨论《儿童的一百种语言》一书的章节；另一个较大的团体则每两个星期为教师与行政人员举办会议，讨论如何进行全校性的项目与家庭参与。

在这个示范中心，有四位幼教老师、一位**驻校艺术教师和教学协同研究人员**每星期开会，组织消化幼儿、教师与家长的经验。我们体会到我们需要引导这些会议将重心摆在研究幼儿经验的记录（例如，对话录音的誊写，幼儿的作品——绘画、雕塑，录影带，教师的笔记等等），然后讨论目前正在进行的经验该如何组织，以成为以后的支持。这提供了"**对话**"的一个舞台（Forman 与 Fyfe，本书第十三章），帮助我们专注于议题且成果丰硕，没有这种会议，我们太容易因为每个人心里所想的，从一个主题跳到另外一个主题。另外一个重要的统筹工具就是一份预先准备好的书面议题。我们尽量把握住每次会议的讨论，然后很快地将这些会议记录送到成员的手中，可以保存我们对工作组织共同的反思、领悟、观察与共识。

几个小组已经能协调额外的规划时间，而其他人也能够把规划的时间加入工作的时间表内，仍然有其他人利用家长义工的帮忙，找出时间进行规划。找出时间和合理利

用时间，对于小组的规划工作与研究既复杂，又具挑战性(Fyfe, 1994)，当教师必须找出时间来研究与组织记录时，时间的问题对他们而言最具挑战性。爱米莉・甘贝提建议我们必须要重视"为幼儿付出的时间"和"与幼儿相处的时间"，这让我们思考利用义工或一位教师的协助，在一天当中让另外一位教师空出一段时间，去准备布告栏和统筹记录，她也建议我们让幼儿和我们一起制作记录。

通过驻校艺术教师双眼发现的改变过程

我们有许多改变的例子可以与大家分享，在这一部分我们想要借这个机会来述说一个故事，这个故事来自于我们与幼儿的经验、材料的实验和准备，以及材料与幼儿经验和记忆之间的结合。

这个例子是关于一组幼儿在冬天的时候走到我们的"户外教室"——走上小山坡，穿过小径走到一处森林里的空地。第一次探索这个位于森林里的空地是在枫叶红遍和满地松球果的秋天，由 5 位教师所组成的小组已经记录幼儿之间许多的对话，从中发现幼儿对于四季更迭的想法以及他们所见的季节变化。在冬天探索这个位于森林的小空地只不过是幼儿对于天气、季节和我们熟悉的户外自然现象探索的系列故事的一部分。

雪的探索

天气变冷了，而且下了一个礼拜以上的雪，所有的幼儿与教师都跑到户外玩，尽情享受这白雪皑皑的世界。某天早上，我们邀请 3 到 4 岁幼儿与 4 到 5 岁幼儿的班级到远处探索。路易斯记得有一天在瑞吉欧・艾蜜莉亚与 3 位 5 岁的小女孩研究树木在下雪的时候会觉得如何，维・维奇这位戴安娜学校的**驻校艺术教师**提议先在室内一起讨论在户外可以发现的事物，这提高了大家的好奇心与期待，我们就这样开始进行下雪天的远征。



图 22-3 下雪时,幼儿们探索位于学校附近的小山坡

下雪天散步时的一段对话

学院学校,1995 年 1 月 23 日。

路易斯·考德威尔(教师)、凯丽、亚历桑德拉、奥丽维、罗伯特与裘迪。

(这段交谈发生在外出之前)

路易斯:你们觉得到户外的时候会发现什么东西?

凯丽:宝藏,或许是钻石喔!

罗伯特:外面很冷,也许我们会找到一个熊洞。

裘迪:外面正在下雪。

奥丽维:一定有食物。

路易斯:就像鸟吃的浆果吗?

奥丽维:没错,我们可以去哪里呢?

路易斯:你们想一想树上有雪吗?

凯丽:我不知道,我想树上是没有雪的。

(这段对话发生在户外)

凯丽:树上有雪!而且你可以看见你的嘴巴里呼出的白烟。
裘迪:看那棵树,长了红色的浆果与球果。那是给鸟吃的吗?我们可不可以吃啊?
奥丽维:(跳起来)看看我在雪地上做的!
路易斯:你正在做脚印吗?
罗伯特:我也是,看我的脚印。
路易斯:嘿,这是什么?(指着雪地上的裂缝)
凯丽:那是代表雪正往山坡下滑!
路易斯:当你们走路的时候,会听到什么?
裘迪:咔嚓、咔嚓、咔嚓声。
凯丽:没错,雪裂开了。
罗伯特:嘿,看看这个!是个奇迹,是冰呀。(所有的孩子弯下身子,仔细地看。)
奥丽维:在最上面的雪看起来很像糖。

(到达树林里的那块小空地,幼儿们找到了树枝,并且开始在雪地上画画。)
路易斯:哇,你们正在雪地上画线。

(亚历桑德拉画了一个圆圈,里面有一些横跨的线条)

凯丽:看,我找到更多的足迹。
路易斯:你想想看那是谁的足迹?
奥丽维:我想是小鸟的脚印。
路易斯:亚历桑德拉,这看起来与你画的有一点像。

(几位幼儿开始在雪地上画线条)

罗伯特：看，我找到宝藏了！这里有另外一个（在雪地里的藤蔓中有一块水泥砖）。

裘迪：你们看，有更多的足迹！

路易斯：那些又是谁的？

罗伯特：可能是小猫的，小猫的脚印。

路易斯：我的脚指头与手指快要冻僵了，我们是不是应该回去了？你们看，太阳露出来了！

凯丽：闪闪发光，真像钻石。

从我们的雪地旅途中，带回许多美妙的事物与想法——宝藏、钻石、熊洞、像糖粉的白雪、呼气像吐白烟、雪地里的脚印以及用树枝画画的乐趣。对幼儿来说，这是一次很美好的野外探险，重要的是，他们带回了几块小冰块与作画的树枝，成为旅途中的回忆，也让我们想起美国当代著名散文家斯科特·拉塞尔·桑德斯(Scott Russell Sanders)在他的散文《野地的消息》中所描述的童年回忆。他告诉我们，只要他从旅途中回到家，甚至只是一段小小的散步，例如到后院散步，他的父亲就会询问他："你发现了什么？"

我会拿出一小块化石或一根羽毛，告诉他阳光如何照耀山胡桃木的树叶，一只臭鼬凝视着我；我会告诉他浆果的滋味，或是白松树林的风声，或者脚底下踩到蝗虫壳的裂开声。只有分享我在旅途中所发现的事物，才是真正完成了旅途(Sanders, 1995, pp. 118-119)。

这个小组记得当天的情景，并且通过路易斯当天所拍摄的幻灯片，与其他幼儿及教师分享那次的经验，利用幻灯片，就像维·维奇所说的，是在户外的经验与他们的回忆与意象之间维系"坚韧的脐带"的另一种方法，幼儿们带着雪地的印象进入所投射出来的幻灯片中，与他们的记忆一起飞舞。

一星期后，我们邀请幼儿与我们一起挑选材料，唤起雪地探险的记忆，我们选了白色、蓝色和灰色的颜料，一卷坚韧、半透明的牛皮纸作为背景，挑选几块小小的镶着蕾丝边的圆垫子，和从拼贴画材料的抽屉里拿出的毛边白纸。最后，幼儿们拿了几支他们带回来的画画的棒子，所有的材料可以被用来表现出寒冷、蓝色的天空、柔柔的白雪、干净

的冰以及在雪地上用树枝作画的快乐。五六位小朋友,其中包括没有参与上次雪地探险的幼儿,一起工作好几天,他们并肩作画,充分地享受冬天的颜色,感觉"雪与冰"的拼贴材料以及用树枝作画的效果,就像用树枝在雪地画画一样。最后,幼儿们的成果,正表现出在冬天的某一日,与我们一起到附近野外探险的经验。

这个故事与我们在研究瑞吉欧·艾蜜莉亚之前可能产生的故事会有什么不同呢?这次冬天的漫步是"树林"项目的一部分——探索一个熟悉、户外的地方,以及研究一年四季的变化更迭。虽然,这次漫步之前,先讨论预测可能会发现的事物,而整个情境是由一个漫长的故事与想像所引发出的兴奋,使幼儿专注并好奇于此次的漫步,我们若尚未研究过瑞吉欧的取向,我们可能不知道这些对幼儿来说是很重要的因素。

一小组幼儿参与的这次探险,容许他们共同探索,而不会受到一大群幼儿的干扰而分心,因为这次的成员很少,教师也能专注在幼儿的行动与兴趣,教师记下幼儿们所说的话,并观察他们对外界的惊讶与好奇。之前,全班的小朋友可能都已经在雪地里嬉戏过,或者与教师一起观察某些教师计划教他们的现象。在这次的案例中,教师利用讨论与预测,先将探索的阶段准备好,然后鼓励,并利用笔记与幻灯片记录幼儿的发现。

原先的小组透过观看幻灯片,并在投射出来的幻灯片影像中走动,与全班分享这次雪地漫游经验。当我们实验瑞吉欧教育取向的实务经验时,我们很清楚地知道,我们必须提供幼儿重新体验的方法,以表达出他们所做的、所想的,同时感受到学习可以持续,那么学校的生活就具有真实的意义了。

许多材料可以表现出雪与冰,而幼儿们也从工作坊里找出颜料,并用树枝作画,教师与幼儿共同准备绘画的材料,由一小组的幼儿完成一幅壁画,共同分享快乐和记忆。以前,幼儿可能只用有限的材料来完成自己的作品,而事先预知成果的一个艺术活动也可能早就受到教师推荐。

不过,现在通过幼儿的语言、成果、相片和教师仔细地对这次经验所做的反思,这次的探索成为幼儿、树林以及生活中的故事,并可将此与家长、参观者、幼儿自己一起分享,而在以前我们的漫步与幼儿们的发现可能只是一个逐渐消失的回忆。

对改革过程的反思:一个行政人员的日记

在瑞吉欧教育取向的指导之下,长期的改革必须是有系统的,需要所有处于一个系统里的人的支持与合作。詹的日记反思叙述了某些她所观察到与经历过的挑战,一个所有教师的努力和她的参与,以支持他们共同拥抱的创新之举的过程。

《世界十大最佳学校》这篇文章支持意大利的瑞吉欧·艾蜜莉亚是最优秀的幼儿教育课程,而他们尚未参观过我的学校呢! 虽然我对那篇文章也很感兴趣,但我一直认为学院学校也是最优秀的学校之一。

瑞吉欧的经验在圣路易巡回展览数个月之久。坦白地说,说它令人印象深刻,还不是一个充分的描述,事实上,假如 3 到 6 岁幼儿真正完成这个结果,其中的细节与观察真的令人叹为观止。

我们,3 位教师、一位家长以及我这位行政人员,有机会到意大利参加为期一周的**工作坊**活动。这个**工作坊**是由创办人——马拉古齐所督导的,路易斯·考德威尔曾经在瑞吉欧学校实习,担任我们其中一位口译人员,她告诉我们,她对于修改瑞吉欧取向以适用于美国学校很感兴趣。在我们回来后,我们获得经费的援助,邀请路易斯到圣路易与我们共事。

我是一个独立经营的小型学校的主管,学校从托儿所到八年级。身为一位行政管理人员,我已经看到瑞吉欧的痛苦与欣喜。

我觉得瑞吉欧教育取向与我们学院学校的哲学十分接近,我们已经使用一个整合主题式、经验式的取向,我们也以幼儿为中心。我们采用主题式教学,并且探索不同的事物;我们也采用全语言式的取向(着重听说读写技巧的整合),我们利用相片、插图等等,与社区中的民众分享我们的经验,我们将整个社区当做是我们的教室,我们相信对于经验的反省也如同经验的汲取一样重要,我们将过程与幼儿的美术作品,或书面资料展示出来。我们和瑞吉欧的教育取向一致,我们的取向可以结合在一起。我因两者的相似性而受到鼓舞。

但是当路易斯·考德威尔进入我们的托儿所,她怀疑瑞吉欧的取向能否在这里实

施,对她而言,这是一段黑暗时期,缺少自然的光线,事实上,她觉得似乎是不可行的。

身为一个户外活动的热衷者,可能很容易认为你无法在堪萨斯州从事户外活动——没有悬崖峭壁、没有海洋与平地。当然,你可以借由专注不同的挑战在堪萨斯州从事不同的户外活动。所以,瑞吉欧的经验如何在此地实施呢?每一个对瑞吉欧取向感兴趣的学校似乎都不可能为了实践这种理念而拆掉重建。

我们面对一个"万一"的题目,我们花时间脑力激荡出许多想法,让我们的空间有一番不同的面貌。我们重新布置教室——"这里有镜子……"、"入口处有一片明净的玻璃门……"、"墙壁在那里……"、"把所有的墙面漆成白色……"、"乡村式的橱柜摆在这里……"、"小组会议的隔间……"、"以玻璃和方格划分工作区……"、"幼儿作品和记录的展示墙"、"装容器的篮子"、"透明的玻璃杯作为容器"、"使用反光纸"、"透光的屋顶"等等。

托儿所的空间改装缓慢,教师与路易斯讨论任何一个改变的合理的理由,进门的地方变成一个像家的空间设计,一台漂亮的古董钢琴成为表演艺术的焦点,沙发与读书区可以让幼儿与家长一起享受阅读的乐趣,一个有台灯的桌上照亮着松球果的树枝,一大束的向日葵让桌面更为优雅,浴室的窗台上排列着装有颜色的水的玻璃罐子,墙壁上悬挂着吸引人眼光的图片,镂空的木制储藏柜可以展示材料,一个古董箱子里有许多衣服,成为扮家家酒的地方,一个天花板贴上镜子的地方成为**工作坊**。这些空间的改变是为了要符合瑞吉欧的期望:环境是第三位教师。

由 Danforth 基金会所赞助的经费,让来自圣路易地区各个学校机构的教师、艺术教师和行政人员,能参与联系工作,并且接受路易斯的咨询指导,而另外两天半的时间,她则担任他校的咨询专家。布伦达・菲弗是韦柏斯特大学教育系的系主任,与我共同筹划这次的赞助活动,她成为**教学协同研究人员**,这次的经费赞助是我们计划成功的关键。

因为路易斯也在其他学校工作,我聘用另外一位教师负责午餐值日,协助路易斯。在教室里,分别有两位半天班的教师跟随一位全日班的教师。

在开学的第一天,教师们既兴奋又担心。我们也很渴望托儿所的开学,6 位热诚的教育工作者已经参观过瑞吉欧,而且也做好万全的准备。其中包括两位托儿所教师、一位艺术专门老师、一位家长、一位我们新聘请的**驻校艺术教师**,加上我本人。我相信行政方面角色的改革也很重要,成功的故事背后总有许多因素的综合,也许这也是令我惊

讶的地方,因为对于即将发生的事并没有心理准备。

两位半天班的教师与我一起开会,希望能够获得小组规划时间与记录的协助,也要求免除午餐的值日勤务,让5位教师一星期能开会一次。为了提供援助,我接管餐厅每日的督导工作,直到雇用另外一位替代的教师为止。我提议由义工妈妈协助午餐以及户外游乐场的时间,让5位教师进行会议,我允许我的行政助理以打字记录。

角色与工作的定义受到怀疑,任务的实施似乎令人手足无措,5人小组并没有固定召开会议,而且所期待的真正合作也没有发生,记录是一件很困难的工作,也很花时间,加上有参观者来观摩学校的运作情形,我的天!真的是带给我们很大的压力!

改变逐渐地发生了,虽然,怀着紧张、质疑与不确定,从其他联系网学校的行政人员那里,我知道在他们的机构也遭遇过类似的问题,能够获得支持真是莫大的助益,我们讨论得愈多,愈能体会到改变——甚至是梦想的、期待的改变——也需要时间,也需要数月的时间来培养出信任和小组之间的真正团结。在这一过程中,许多情绪正像伤心的过程,一样需要被了解。

过程似乎支持下列的遭遇:

1. 出现紧张情绪。

2. 有一段否认的时期。("事情并不难,我们可以完成的。")

3. 然后有一段时期会有严苛的现实和压力,造成疑问。("这太难了,我想我没办法做到。我为何要尝试呢?这值得吗?")

4. 下一次常常是"跌到谷底"。("我放弃了,我不管了,我对这个一点都不感兴趣,浪费这么多时间真是荒谬。")此时小组通常会出现分裂,而且成员们会互相抱怨、指责与后悔。

5. 低潮过后,经常需要再次确定——以及额外的时间与空间——决定任务的可行性。

6. 部分的任务开始步入正轨,小组成员重新燃起精力与希望。("万一我们是这么做呢?""我们试试这个方法!")此时明显的是,小组已经团结在一起,共同解决问题,并借由参与,花相当多的时间来完成工作。

7. 任务完成后的成果让人感到骄傲。("真辛苦,但这不是很棒吗?""下次我们要做得更多!")

8. 精力与成就感重现,让每个成员都觉得"经过这个过程,我可以面对任何挑

战了!”

9. 反思的时间很重要,在事情不按预期情况发生时,在分析式的审视时、在体会学习已经发生时,它同时也是进入另一个紧张的状态,而后过程会再次重复。

当我们继续成长与改变,我们就继续循环这些阶段,而当这些阶段变得更熟悉,也比较没有压力时,我们就有了根基。

其他的考虑与对改变的诠释

我们计划的参与者在他们的研究和从瑞吉欧·艾蜜莉亚的实务与原则的应用中,获得长足的进步。回顾教师的日记、同伴支持团体的会议记录、年度的评估问卷、访谈以及现场咨询关于教学实务的重要见解和改变的记录等,其中包括我们对于幼儿形象的看法,使我们将幼儿视为是课程的协议者,而非一个固定计划下的被动接受者(Fyfe & Forman, 1996);也包括在发展环境方面,我们的领悟与成就:

> 环境促进互动、融合与联系,支持活动与对谈;……借着与家庭、社区、文化和自然的结合,提升归属感;……在其中,我们组织、展示并且呈现材料,而不只是为了追求美感,乃是为了刺激对功能、材质、颜色、透明度、厚度以及其他特质的思考,这些都将影响想法与沟通(Fyfe, 1994)。

教师继续秉持放慢步调并倾听幼儿的原则(Fyfe, 1994),这个含意不仅在沟通对话的时候放慢步调,同时也放慢步履仔细研究幼儿的评论、图像表达与游戏,教师已经学习到这样的研究能够让他们获取可能的经验、启发或建议等等。这些对幼儿来说是有意义的,同时也挑战幼儿们的想法。显而易见的,如果一切均与幼儿的观点一致,那么所有课程进行中的经验都必须与幼儿们的想法、问题和理论相结合。

对许多教师而言,持续不断的挑战也就是学习如何去支持幼儿之间的好奇心、对话、辩论与讨论(Cadwell & Fyfe, 1997)。研究教师与幼儿对谈的录音已经证实对谈对互动关系发展新见解有所帮助,录音带的分析与同伴之间的观察,帮助教师注意影响

对谈的其他因素(例如,空间的组织、音量、幼儿绘画的使用,或其他图像式表达,皆可作为团体讨论的舞台、环境中时间与其他活动的安排)。

教学小组仍旧处于挣扎的阶段,但是在合作组织自己与工作方面,已经有明显的进步,所以他们可以发展记录,从仅止于叙述学习经验的"故事"层次,提升至对学习经验的"研究";记录不仅呈现讯息与意义,同时也刺激问题的产生,引起所有接触者的反应。我们都已经学到这些,一旦实施顺利,记录就成为粘着剂,让幼儿、教师与家长与持续的经验与探索紧密地结合在一起。

教师们也反应他们能够与家长更开放地沟通,记录能够让教师专注于与教师、家长的对谈,而非教师对家长一种单向的沟通,借着尝试与家长分享教学与学习的想法、观察与问题,教师们已经历经到团结合作的新层次,以及课程的共同拥有权(Cadwell, Strange, & Develin, 1995)。

下一步该如何进行?

在 1995 年的 6 月,我们的经费到期了,我们学到了许多,但是我们想要带着来自瑞吉欧·艾蜜莉亚更多的咨询向前迈进。经由数位参与者的不懈的努力与创造思考,使得我们能够请爱米莉·甘贝提在 1995 年的秋季回到圣路易呆一个月的时间。她与瑞吉欧财团法人同意,在这一个月的时间,她将与联系工作网的其中 3 所学校的教师共同筹划一个研讨会,与来自美国地区的其他教育工作者分享彼此的学习经验。参与研讨会筹划工作的 3 所学校分别是学院学校、圣马克学校和位于克雷顿(Clayton)幼儿教育与亲职支持计划的家庭中心,研讨会所得的经费计划将赞助专业发展以及与瑞吉欧·艾蜜莉亚之间的交流活动。

与爱米莉一起的工作是紧凑的、繁重的,但也是收获丰富的。1995 年秋季,为期一个月咨询所得的结果,也就是我们第一次筹划的研讨会圆满成功。自从此次研讨会之后,参与筹划的 3 所学校被视为是"圣路易—瑞吉欧携手合作",组成定期的"代表团日"。来自全美 50 个州的教育工作者,以及其他国家的教育工作者共同研讨我们的工作。这些代表团到学校与教师、行政人员和家长座谈,听取项目的正式报告和其他的研究。爱米莉·甘贝提在过去几年,已经有数次咨询的经验,每一次所提出来的新启发,

对我们的想法与实务都是一种挑战。

我们借着“代表团日”定期邀请访客参观,请他们严格评价我们工作的进展,聆听我们整个故事的转变,与我们一起进行关于修正瑞吉欧项目的对谈,继续帮助我们和其他人。我们从他人的评论以及我们组织学习、展示成果的过程中获益良多,成人与幼儿一样,当我们试着与他人沟通我们的认知时,可以因此建构出更深入的新知识,学会团结合作的重要性,在多样的观点中获得益处。这类工作需要我们发展出一种开放的心胸,去付出与接受直接而诚实的观察与批评。

开放态度的养成来自于将我们努力的延伸视为学习的机会,每一个项目的呈现或学习经验的分析都是我们自己专业发展的记录,我们了解记录是学习与反省的工具,而且应该善加利用来引起问题、追求进一步的认知,我们必须展开双臂欢迎参观者的回应、对谈和辩论。

联系工作网的教师们将继续共同研究,定期开会讨论议题、分享实务,和研究幼儿与成人之间的学习经验的记录。我们赞成互相观察彼此的班级,提供同伴间的训练,派遣教师前往瑞吉欧进行短期进修,并邀请瑞吉欧的教育工作者到圣路易来进行咨询指导;我们也将使用“行动研究”策略,对我们的专业发展进行系统性的资料搜集与记录分析。我们相信,这种运作模式与瑞吉欧・艾蜜莉亚所强调的是一致的,也就是在教育主体——幼儿、教师与家长三者之间,持续不断地进行交流与研究学习。

参考书目

Cadwell, L., & Fyfe, B. (1997). Conversations with children. In J. Hendricks (Ed.), *First steps toward teaching the Reggio way*. (pp. 84-99). Columbus, Ohio: Merrill.

Cadwell, L., Strange, J., & Devlin, J. (1995, November). *A new understanding and practice of collaboration among teachers, parents, and children-What we are learning from Reggio Emilia*. Paper presented at the annual conference of the National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.

Costa, A., Garmston, R., & Lambert, L. (1988). Evaluation of teaching: The cognitive development view. In S. Stanley & W. J. Popham (Eds.), *Teacher evaluation: Six prescriptions*

for success. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Eisner, E. W. (1992). Educational reform and the ecology of schooling. *Teachers College Record*, *90*(*4*), *611-627*.

Entzminger, E. (*1995*). Teachers perceptions of a pedagogic innovation: Barriers and mechanisms for a successful implementation. *Dissertation Abstracts International*. (UMI *9543317*)

Forman, G., & Fyfe, B. (*1998*). Design, documentation and discourse: A theory of negotiated learning. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (*2nd edition*). Greenwich, CT: Ablex Publishing.

Fullan, M. G. (*1995*). Keynote address to the American Association of Colleges of Teacher Education, Washington, DC.

Fullan, M. G. (*1990*). Staff development, innovation, and institutional development. In B. Joyce (Ed.), *Changing school culture through staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fullan, M. G., & Miles, M. B. (*1992*). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, *73*(10) 745-752.

Fullan, M. G., & Steiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Fyfe, B. (1994). Images from the United States: Using ideas from the Reggio Emilia experience with American educators. In L. Katz & B. Cesarone (Eds.), *Reflections on the Reggio Emilia approach*. Urbana, IL: ERIC/EECE.

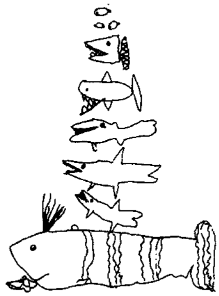
Fyfe, B., & Forman, G. (1996). Negotiating the curriculum through discourse, design and documentation. Innovations in early education: *The international Reggio exchange*, *3*(4) 4-7.

Gandini, L. (1993, November). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children 47*, 4-8.

Hord, S., Rutherford, W., Hulling-Austin, L., & Hall, G. (1987). *Taking charge of change*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Sanders, R. S. (1995). *Writing from the center*. Bloomington: Indiana University Press.

Vartuli, S., & Fyfe, B. (1993, May). Teachers need developmentally appropriate practices too. *Young Children 48*(4) 36-42.



帕罗那鲁达学校幼儿的作品

第 23 章

重新思考美国的幼儿教育：与瑞吉欧·艾蜜莉亚接触之后的反思

卡洛尔·布伦森·菲利普
苏·布莱德坎普

身为提升美国幼儿教育品质的全国性体系的行政人员，我们奉献出我们的专业能力，探索幼儿发展与学习的课题。我们也曾经与另外两个专司授证机构：儿童发展协会(Child Development Associate, CDA)、幼儿教育协会(National Association for the Education of Young Children, NAEYC)一同参观过许多幼儿教育课程，不论是美国或其他地区，每一次机会都让我们观察到不同机构(与成人)对儿童发展的看法，使我们思考新的方式，创造最佳的、可行的课程。我们数次观摩意大利瑞吉欧·艾蜜莉亚的学前教育课程，它除了带给我们必须的专业更新经验之外，也大大地影响了我们对美国幼教实务的思考方向。主要是因为我们从幼儿身上看到一些特别丰硕的成果，这些接触经验重新灌注新的活力，使我们努力去了解我们正在学习的事物与我们已知事物之间的关联性。

虽然当中许多见解应运而生，然而最令人感兴趣的，是来自我们尝试处理某些美国

人对瑞吉欧·艾蜜莉亚经验所产生的完全两极的反应。在一个极端，有些人认为瑞吉欧教育取向是一个非常优异的幼儿教育实务范例；而在另一方面，某些人则觉得这种教育取向太强调教师的引导，并不符合“适宜性发展”的观念，两种反应在不同的时间都曾令我们感到苦恼。然而，我们也发现不管选择靠拢哪一边，正反意见冲突引起的紧张程度都既强大又重要。这促使我们思考我们自己的社会与文化背景如何影响美国人对瑞吉欧的反应，结果，身为美国幼教工作者的我们，试着将瑞吉欧·艾蜜莉亚摆在我们的思想和作为之前（就像拿着一面镜子），希望帮助自己洞悉我们最珍贵的原则与信念，因而增强我们的能力，重新思考并扩展我们对于瑞吉欧的看法。

本章中，我们将讨论从整个反省过程中对幼教的三个主要层面的一些想法：课程实施、专业发展与政策。这些层面虽然在现实生活中有密不可分的关系，但在这里我们将其分开讨论。再者，因为跨文化的观点似乎能更了解我们自己的看法，我们也指出了美国一些文化趋势，这些反对改变的文化趋势或许能借由我们尝试修改瑞吉欧的方式来改善美国幼儿教育而减弱。因此，面对潜藏的文化障碍，我们更进一步提出可能克服的策略。

幼儿教育课程的实践：瑞吉欧·艾蜜莉亚带来的反思

我们第一次接触瑞吉欧学校的时候，许多美国的幼儿教育工作者感觉他们可以借着瑞吉欧的例子来确认自己的信念是正确的，认为“是的，我们是对的！”“瑞吉欧·艾蜜莉亚”取向在许多方面与“进步主义”教育的传统是一致的，也与“适宜性发展”的原则相符(Barden, 1993; Bredekamp, 1996; Edwards & Forman, 1993)。这些雷同并非意外，而是源自共同的哲学基础。瑞吉欧的教育工作者了解杜威、皮亚杰、艾瑞克森、布朗布伦纳、卡根以及维果斯基等人的影响(Malaguzzi, 1993b)，因此，当美国教育工作者发现瑞吉欧的戴安娜学校与美国银行街幼儿教育或太平洋橡树幼儿学校之间的相似点时，他们一点也不惊讶，因为在美国幼儿教育领域里，许多受到大家认同的基本课题和原则与瑞吉欧·艾蜜莉亚的教育取向有许多共鸣之处：

1. 幼儿发展的相关研究是实务的核心。
2. “教师—幼儿”关系的重要性。

3. 幼儿的经验是课程设计的基础。
4. 一个丰富、投入的环境对于提升学习的重要性。
5. 持续的教师发展成为幼儿创造有意义的学习经验的动力。
6. 学校与家长之间关系的整合性角色。

我们的教育取向中，这些共同点奠定了我们与瑞吉欧相似的基础，然而，因为各类幼教实务间的差异已经渐渐扩大，这些差异之处反而带领我们进行有趣的想法交流，有一部分是因为这些不同之处正是我们幼教界本身持续争论之所在，另一部分则是因为瑞吉欧教育工作者为详细说明而产生的想法与信仰。

课程实践的其中一个要点就是学校与家长的关系，虽然与家长建立稳固的关系在瑞吉欧与我们美国地区都很重要，但是在瑞吉欧，家长与教师关系的紧密程度是很明显的，有许多充分的证据可以看出家长参与学校的情况，而当教师形容与家长为教育幼儿的伙伴关系时，彼此的关系是互惠的。教师、幼儿与家长都被视为是学校经验中的主角，因为这三者的互动使学校能持续下去。因此，马拉古齐常说，教师如果无法与家长建立关系，也就不能与幼儿建立关系（依据这样的推论，假如没有与家长建立关系，也就没有学校的存在了）。

以这种概念作为思考的背景，看着美国学校与家长的关系，一个不同的推进力便成为证据。虽然跟其他的学校层级相较之下，幼儿教育最重视开拓与家长之间的关系以及拓展家庭之间的关系，但是，广泛使用创新方法以达成这种伙伴关系的情况依然是落后的（Powell, 1989/1994）。现阶段，一般运用的家长参与和家长教育理论似乎根据一个将学校视为静态实体的潜在假设（一栋包含课程计划的建筑物），这个实体只是家长进入或通行的地方，家长们是行动的接受者，经由这些行动造成他们的改变。与此相反，假设学校与家长相互作用，那么在和家长的互动中，学校改变的潜力与家长改变的潜能是一样大的。

某种程度上而言，阶级权威的美国文化价值造成家长与学校两方分开，并扩大了双方之间心理上的距离，尤有甚者，依赖自己与独立的观念影响并阻碍我们与其他人的孩子发展亲密关系。虽然，美国的家长依然希望在幼儿保育的安排中有富有爱与关怀的关系（Reisman, 1996），这些距离某部分是好诉讼的社会下的产物，因为这个因素，教师恐惧接近非常年幼的幼儿。另外的距离得归咎于家长权利日渐增长的要求声浪，这些

声浪造成教师不敢轻易与幼儿们从事非事前预定的课程活动。在某种方面上,美国学校对于混龄或家庭式分组的反抗,是一项对发展教师与家长之间深一层关系的明确拒绝,也因此在幼儿与教师关系的建立设下障碍。姑且不管抗拒的起源是什么,这种趋势使得美国成人间更加疏离,使亲密关系的发展更加困难。这种亲密关系是我们在学校中安排相同的幼儿与相同的教师,相处一段长久的时间才能培养出来的。

美国幼儿教育实务在将幼教与家长结合的努力上,仍有一大段路要走,反之亦然。某些家长与保育员持续这种不平等的紧张局面(幼儿保育教师被视为专业人员,而家长被认为非专业人员;或者视家长为聘雇者,而教师却是地位较低的仆人),为了从教师与家长之间获得更多的互惠关系,我们认为当家长成为幼儿适宜性发展和教育的参与者及支持者时(Phillips, 1995),将可带来巨大的利益,激发幼儿全部的潜能。

幼儿教育专业发展:瑞吉欧·艾蜜莉亚带来的反思

同样,与瑞吉欧·艾蜜莉亚的接触,协助我们从镜子中看见我们幼儿教育实务的明显的角度,帮助我们重新思考专业发展的数个层面。

当我们第一次走访瑞吉欧时,我们最惊讶的是发现瑞吉欧的教师职前训练非常少。我们观察到的高效率的实务,加上甚至相当资浅的教师都能对他们的工作侃侃而谈的情形,使我们假设当地教师都有充分的职前训练;相反的,初期的资格鉴定相当于一年的职业学校,不像美国幼教师资所规定的标准(Whitebook, Howes & Phillips 1993; Whitebook, Phillips, & Howes,1989)。显而易见,瑞吉欧的在职教师专业发展对瑞吉欧教育取向的成果非常重要且十分有效,假如我们尝试修正瑞吉欧教室实务于美国本土的话,了解教师培训就有相同的重要性。

基本上,瑞吉欧·艾蜜莉亚的教师所受的“训练”和幼儿们受到的训练一样多。教师身处在一种学习环境,这种学习环境支持各种不同的关系——与幼儿、家长、教师和其他职员之间的关系——这些关系共同建构出教师对于幼儿的了解、学习的过程和教师的角色。尽管我们无法将教师专业发展和瑞吉欧取向中其他的领域独立出来,这里将讨论造就瑞吉欧教师高效率训练的 6 个主要因素,并让我们重新思考美国教师专业

发展是如何进行的。

任务/哲学的共同观

所有的瑞吉欧·艾蜜莉亚学校是一个大系统中的一部分，这个系统根植于有关幼儿、家庭以及学习的一套相同的理念，也反映出一个具良好构思的组织。每个人都紧密地与学校结合在一起，包括家长与该市的市长，似乎大家都知道关于学校的所有事，因此每一个人都可以是学校的最佳代言人。参与此系统的新教师（就如第一次参观的访客一样）都可以看见一个明确、稳定，虽然有些复杂的大致情况。一位想进此系统的教师若在幼儿与学习的理念上与瑞吉欧不相符，就无法进入瑞吉欧工作。简而言之，教师被一个稳固以及明确的基本架构所围绕着，这个基础也为教师的日常工作，对核心任务提供了一份安全感；教师可自由增加某些事物来强化这个架构，但是他们不需要自己发明这个基础。

当然，瑞吉欧·艾蜜莉亚的架构并不是一直存在着，也不是一直都像今日一样有效地运作，概念的完整有些是一点一滴地在马拉古齐的领导之下而建立的。他是一位哲学家、领导者、激发者、历史的保存者、推动者、提醒者与疑问者，他的角色无法清楚说明，但是必须被视为是这一系统的一个动力。

虽然马拉古齐对这个有趣的历史所作出的贡献十分重要，但它不只维系瑞吉欧教育取向的概念整合，而且也维持现今学校运作的情况。这股源源不绝、贡献于整个环境中的各项任务的动力，是许多因素促成的结果，而不只靠领导力。以具体的方式将各部分加以整合，同时努力于各个分开的部分，对于教师努力于自己专业成长的层次上，是一份重要的责任。

在美国有太多教师实施课程，但却没有良好的哲学概念与组织；他们被期望在缺乏哲学与组织为基础的情况下完成任务，或者在进行中自己想办法找出一套原则。哲学原理的缺乏常来自于对优良实务的错误解释，例如“适宜性发展”被认为教师让幼儿毫无目的地游戏，或者完全让他们自己独自“发展”（Kostelnik, 1992）；而其他时候，则因为是对保育与教育简单的二分法，“保育”定义限于保护幼儿与安全，在这种情况下，对于建立团体中关系发展的共识以及这些关系对发展中幼儿的影响，就不再那么强调。在文化上，我们仍旧挣扎于 0～5 岁幼儿的课程，这种挣扎反映在对共同任务承诺的矛盾中，因为身为幼教专业人员，教师们没有关于儿童发展的一条适合的轨道。



图 23－1　戴安娜学校幼儿的绘画

每间教室有两位地位同等的教师

两位教师长期在同一个班级共事，不应被低估为只是教师专业发展的动力。在瑞吉欧·艾蜜莉亚，安排新进教师与有经验的资深教师共事，资深教师可以作为新进教师的楷模，而资深教师也可以从新进教师那里获得新的观点。对互惠观念的强调在教师与家长间，或教师与教师间都是一样重要的，以确定两者都能成长与改变。互惠的目标在工作中建议一个范围更广的文化原则：在瑞吉欧，冲突的结果并不被视为输或赢，而是所有牵涉其中的人的改变(LeeKeenan & Nimmo, 1993)。

教师平等的地位强化了对于互惠关系的重视，同时也支持以新方式去质疑和解决问题的能力，因此，在瑞吉欧的取向里，成为一个重要的专业发展工具；同样地，也确保

两位教师针对每一个情况，有不止一种的观点。许多相互合作、解决问题和考虑他人观点的机会，将贡献于身为一位与幼儿和其他教师共同建构课程的老师的成长与信心。这两位地位平等的教师当然也具有不同的优缺点，可在不同的时间，扮演不同的角色，对幼儿提供不同的关系——就像家庭里的父母。

在美国的幼儿保育教室或幼儿保育之家，想要设置两位职务相当的教师于同一教室，在经济上似乎是不可能跨越的障碍，但这种两人一组的教学活动，互惠的潜在利益也对我们的想法带来冲击，促使我们重新思考我们的架构与过程。理想的模式是每一组的幼儿有两到三位教师，而每一位教师有不同的程度或专长的这种职位安排方式，是一个十分重要的见解(NAEYC, 1994)。虽然就目前的训练方向、薪资以及工作环境方面而言，产生现有的情况令人可以理解，但是我们可能必须更缜密地思考何以培养出一个由上而下的阶级组织，结果导致无法培养彼此互惠的意见交流，无法产生一种更有活力的教师专业发展环境。

教学协同研究人员的角色

在瑞吉欧·艾蜜莉亚，最重要的教师训练策略是靠**教学协同研究人员**所展现出来的活力。虽然我们认为**教学协同研究人员**的工作就像是教师中的驻校指导教师，但是他们所扮演的角色十分重要，不像美国的训练者角色。在瑞吉欧·艾蜜莉亚(参见本书第六章)，**教学协同研究人员**每星期中一天访视一所学校，不仅与教师建立关系，也与幼儿和家庭建立关系，并与教师一起根据实际情况，参与解决问题。因此，虽然**教学协同研究人员**负责在一个较大的概念范围下形成实施的主题，他们同时也提供给学校、幼儿以及家庭非纯然理论性的建议与解决方式。再者，**教学协同研究人员**不仅在理论与实务上带来高水平的专业指导，他们也像延续瑞吉欧教育取向燃烧的火柴，不断地激励教师探索不同的观点，对状况重新思考，再度尝试经验，能够反省自己之所作所为以超越他们当下的处境。

在美国，现场指导全体教职员的专业发展是很常见的(虽然不是平均分布各地)，其中最系统化的是“提前开端计划”、军区幼儿中心以及大型的全国性幼教连锁机构这些聘雇专业指导人员或顾问教师的地方。然而，为确保由**教学协同研究人员**培养的专业发展活力，我们必须仔细检视这些职责的重要性，或在某些情况下重新调整。这些训练人员不与幼儿或家长联系，再者，这些外来的训练人员被带进学校进行在职训练时，对

建立课程一贯性为基础的挑战便愈来愈大。这两种情况，挑战是用来重新调整趋势，从无当中提供专业知识，同时也忽略了支持现存教职员关系互惠能力的重要性。更进一步，挑战依然存在，也就是去思考如何转移重心以提升教师发展问题，并试验他们自己建立假设的能力。

教职员发展所需要的时间

在瑞吉欧·艾蜜莉亚，教师专业发展的一个重要因素是时间——奉献于工作的时间。持续和相同的幼儿一起共事 3 年，瑞吉欧的教师们，借由长期直接接触成长中的幼儿，从他们身上学到教师的技能，这种学习幼儿发展方式所获得的深度及广度，要胜过任何其他的方法。另外，长期与同样的幼儿相处在一起，能够培养彼此之间关系的发展，这样一来，可以借由关系来支持学习(Malaguzzi, 1993a)。再者，教师每一周也留有时间一起工作、准备记录、与家长见面等等，也是专业发展的重要支持结构。

这些因素挑战我们原先对教师专业发展与时间之间关系的看法，美国幼教界人士很少会认为教师成长再与幼儿共同成长的作用，相反的，在美国，我们费心发展教师特定年龄方面的技巧——例如，婴儿的专属教师、三岁幼儿的专属教师。除此之外，当混龄分组出现在我们的脑海中时，我们总是讨论对幼儿的益处，而忽略了对教师发展广度的影响。

假如我们以新的方式细心思考这些时间的特质，尽量放慢我们自己的脚步，这可能是一个费力的搏斗，因为这个任务不仅只是为专业发展分出更多时间而已。我们必须承认我们身处于一个以线性时间为假设的文化环境中(Steawart & Bennett, 1991)，时间被视为是稀有的商品，因此效率变得相当重要，某种程度上，评估时间的方式，是我们能在多短的时间内将事情完成，而且如此一来，我们就有持续的压力，将事情硬挤压入规划后时间的空隙中。例如，将专业发展与训练以“钟点”累积的方式加以量化，或将一连串内容部分分配成“单元”的趋势走向十分明确。然而当这个进行方式与我们追求更好的成长与更佳的专业发展策略相抵触时，我们得放慢脚步才能有所收获。

记录

对专业发展而言，在项目工作中记录幼儿的学习过程，是一个十分宝贵的工具。为了进行记录工作，教师必须持续地看着幼儿、倾听、观察，并以不同的角度、用不同的工

具——笔记本、相机、录音带和录影带，借由与其他教师间的合作互动，记录过程将提供教师学习的意义与实质的参考。教师以一个历史的角度，对于自己的想法作一个完整的记录，而且有一个可以重新体会自我成长与改变的方法。

瑞吉欧教师们所作的记录与美国的方式并没有真正的相似之处，它并非是一种轶事记载，也不是档案评量；记录事实上是超越任何一种在美国被广泛使用的一种重述方式。对我们而言，想要捕捉扩大成人发展认知和学习过程的经验的力量，美国幼教工作者则需要发展新的观念。

刺激与学习的哲学

在瑞吉欧·艾蜜莉亚，教师的角色是研究者与学习者。因此，专业发展是工作内容的一部分，一种持续进行的过程，而非只是一种职业的资格。也许在瑞吉欧，教师受聘雇最重要的先决条件是具有终身学习的态度，这种策略让瑞吉欧怀着 25 年经验的教师，仍继续为专业努力与奋战，不论他们的生命有多久，他们从不相信已经获得所有的答案。

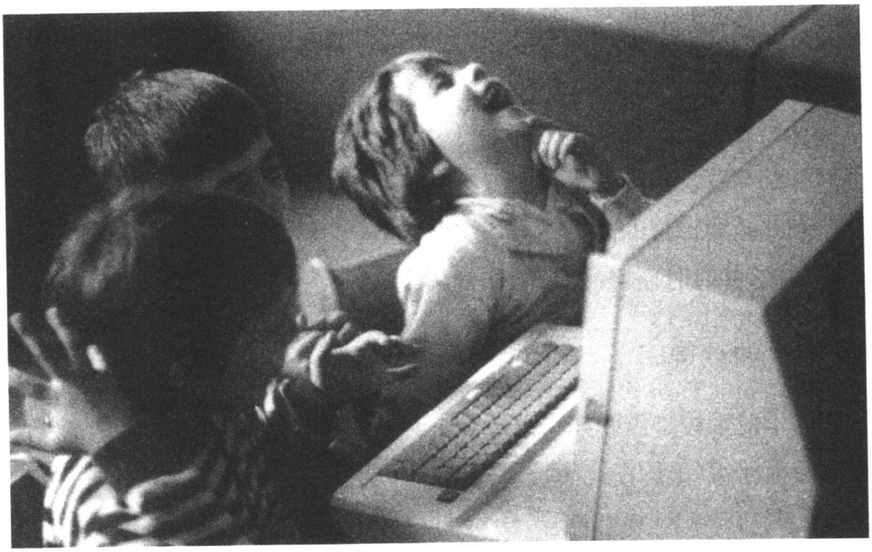


图 23－2　幼儿接触电脑的情景（照片资料采自“儿童的一百种语言”展览）

再次，我们思考美国的专业发展，必须要重新定义教师的角色，其中某些已经在师资教育中实施，强调反省式教学，但是因为美国的教师倾向于独立工作，他们的反省也只靠个人力量，他们有可能反省不正确，或者没有正确的基础来评估他们的实务经验。反省很重要，但是这不是专业发展工具，须共同建构才行，美国的体系可以让教师从社会建构知识以及与其他教师关系建立中获得利益。

甚至在这么简短的专业发展讨论中显示出，我们在瑞吉欧学校所观察到的许多高品质的实务，事实上所依赖的是**基础**(infrastructure)的建立，而且这些支持的策略让此实务可以维持长久的时间。

以下接着讨论相关的要素。

幼儿教育政策：
瑞吉欧·艾蜜莉亚带来的反思

比较美国与意大利的家庭与幼儿保育政策，结果令人沮丧，因为意大利有许多对于家庭与幼儿保育相关的政策，而我们却没有。例如，在意大利，父母亲的育婴产假有薪资的保障，父母被视为是幼儿最重要的养育者。同样地，对于职业父母家庭，也支付巨额的幼儿保育津贴，这些显现出瑞吉欧·艾蜜莉亚对于儿童与幼儿教育的重视。这些重视与承诺都是经由全国性和地方自治区立法实施的政策，显示出幼儿保育核心的重要性。但同样给与我们启示的是，他们建立了稳固的基础，这些基础凸显了瑞吉欧学校提供高品质幼儿教育课程的能力：给予教师适当的补偿、专业成长的时间、支持高品质教育的人事安排，并时时质疑品质，而非依赖成规。

提供教师适当的补偿

瑞吉欧的学前学校是靠联邦与市政府的经费来办学，使学校可以比照公立学校教师薪资发放教师薪水(虽然托儿所教师的工作时数较长)，这种薪资能够让学校吸引并留下能力高的教师。

当美国幼儿教育工作者学习到维系瑞吉欧的政策基础时，某些人想用它来当做为何这种课程绝对无法在美国本土实施的借口。然而，他们未认识到在意大利的政策环境并非一直都如今日一样，瑞吉欧·艾蜜莉亚的市民并不是靠着魔法来获得(或拥有)

这些令人喜爱的学校，相反的，他们是经过抗争（而且必须不断地抗争）才能获得这些公共政策的。人们组织并有策略地运作，让他们的声音能在政治的舞台上被听见，其中许多勇于发言和有效率的倡议者是家长。瑞吉欧的学校一开始并不是公立学校，起初的经营是由家长共同合作创校的；他们的成长与发展之所以可行，是因为家长（市民）自己并非专业人员要求为幼儿提供服务。在美国，我们继续投入软化对家庭不友善的政策的奋战，或幼儿保育机构与家庭对抗的战争中。瑞吉欧学校的成功至少有一部分是因为在教师与家长之间发展出一种互惠的关系，而因此也让我们学到一课，也就是我们必须表现出我们充分的了解：我们不能在政策、倡议与实务中将彼此孤立起来。

专业发展所需要的时间

经费充裕的课程同时也支持一种见习式的师资训练，这种专业发展，每一星期有 5 个小时的支付钟点时间（虽然时间明显地不足），让新进教师有最好的实习经验，在学校、在和教师的合作之下，实地与幼儿在一起。这种每星期可以支领 5 小时钟点费的计划，对美国人而言，简直是难上加难。但是，与其以花费昂贵的借口来拒绝这种策略，不如去了解哪些费用实际花在学校系统和“提前开端计划”上，以及其他在职训练为何不能直接影响教育实务工作并改变整体表现？

支持高品质服务的师资阵容

在瑞吉欧学校，硬件环境与组织以及师资阵容都是高品质教育实务的重要成分。学校的规模（75 位幼儿）最好是容易管理的；大型学校对稚龄幼儿并不表示比较好，尽管美国的趋势是倾向于设立较大型的幼儿中心，以便降低花费。不同的人有不同的才能，一班两位教师，同时善用专家的指导（**教学协同研究人员与驻校艺术教师**），创造一种支持合作、具有组织化的氛围。师资的安排是采用团体汇集的方式（相同的教师与相同的幼儿一起相处 3 年的时间），建立一种提升深度与个人化的适性发展的气氛。在此种情境中，等待是可能的，而教师们不会感受到赶课的压力，或急欲让幼儿准备好下个阶段的入学。

在美国，确保师资阵容以持续关系的政策是很容易采用的，让相同的教师与同一班的幼儿相处长久的一段时期，是不须多支出经费的，而且在美国这样一个瞬息万变的社会，处于此一社会中的美国幼儿与瑞吉欧的幼儿相较之下，美国幼儿将面临到更多的转

变，因此学校刻意将许多的变化加诸在幼儿身上是没有意义的。例如每隔6个月或一年更动幼儿的班级。这种策略的改变将需要幼儿机构作某些方面的调整，但是更重要的是态度上的改变，因为人们经常被警告：孩子有可能被一位坏老师纠缠数年之久（很不幸的，警告的次数超过不良教师的存在）。

质疑品质，而非依赖成规

在美国，专业人员常常依赖标准的设定，将其当作是确定幼儿高品质的主要工具。我们的幼儿课程受到执照标准的规范，而这种是瑞吉欧大部分教师感到格外沉重的。除此之外，我们的专业组织已经借由设立许多不同的全国性实务标准，试图影响课程的品质，像上世纪70年代初期的儿童发展协会和80年代的幼儿教育协会所设立的立案标准和适宜性发展的指导方针。

相对之下，标准必须是较为保守周全的文件记载；标准所反应的不仅仅是研究与理论，同时也与应用是相一致的（Bredekamp, 1993）。然而，在美国，标准设定被视为是专业组织基本的功能，特别是针对教育与教师应扮演的角色。虽然标准设计原则上主要的设计是为了要达到提升品质的目标，但过于依赖标准将导致一味地朝向标准化的目标，而阻碍持续不断的品质上的改良（Morgan, 1996）。

相反的，瑞吉欧的教育工作者、一开始的领导人——马拉古齐对写下他们的教育取向原则颇为犹豫，因为他们极重视质疑、反省、研究与调整。可想而知，他们害怕书面的叙述将被拿来当作处方，而且这种结果将可能与他们的哲学相违背。在瑞吉欧，这种高效率的实务主要肇因于教师持续地质疑、修正和改变他们的实务，而非整理或复制过往的实务。

因此，美国的幼儿教育工作者与组织，如NAEYC，面临继续设立标准的挑战。这些标准可以用来影响代表幼儿的实务与政策，同时借由持续不断的质疑、反省来鼓励和发展理论基础。设定标准与质疑都是重要的专业功能，但是他们并非可以相互替换的。标准是指导行动的陈述，标准的主要作用在于保护幼儿免于受害，以及拓展幼儿的福利；然而，质疑对知识的成长、改变以及知识的扩充也是很重要的。

虽然，瑞吉欧和美国社区的公共政策有所不同，使我们不敢奢望完全采用他们的方式来改善我们的现况，在某些情况下，单纯地重新思考我们是如何运作的，对发展与维持我们高品质幼教环境的理想有很大帮助。同时，我们不应该低估基础架构支持的重

要性，这些只有政策改变后才能创造，因为实务奠基于基础架构之上，没有政策的支持，教室实务的改变是无法成功的。

结论

为了最后达成我们实务的发展目标，毫无疑问地，必须持续政治上的抗争以达成或维持公众支持(特别是要支持幼儿教育的经费)。同样地，紧接着课程运作的外在环境，另一个基本抗争也必须继续——认清存在于我们文化趋势下改变的障碍。

或许，没有其他文化特性，对实务、专业发展、方针，像概念和时间的应用一样，有如此普遍的影响。美国人有一个“倾向，即效率等于品质……，我们不时看着时钟；根据预定的行程决定做事的优先顺序。这样一来，幼儿们时常被成人不断打扰他们的生活”(Jones, 1995, p. 3)。在本章中，我们已经建议一些可供美国幼教工作者重新考虑时间概念的方法，目的在给予更多的时间来从事深度的课程探索。充分的时间让教职员发展、互助和反省，同时有充裕的时间让教师、幼儿和家庭发展密切的关系。要达成这些策略，在态度上需要作大幅转变，或者至少要有持续地增强、监督和维持。

瑞吉欧的教育工作者，特别是马拉古齐，反对用书面的方式条列出他们教育取向的组织成分，因为这种条列式的清单绝无法传达其中的相互关联，以及各个部分构成全体的相互关系。一旦关系清楚，事实上，就几乎不可能不参考其他部分，而只提到系统中的一个要素。全体的重要性是比部分的总和来得更重要——这就是我们所说的概念的整合(Bredekamp, 1993)——反映出以意大利的方式观看世界。

显然地，概念的整合——这种看出关联的能力，专注于全部而非各个独立的部分——不只是一种文化现象。然而，美国对于分析思考有一种文化趋势，也就是倾向将概念分割成许多片段，然后检验这些片段，找出各个片段对于整体的意义；或者将复杂的问题利用逻辑二分法的方式，分成简单的、相对的差异(Dixon, 1976；Tharp, 1994)。克服这种二分法，切割、独立各个因素的倾向，实施者与对于高品质实务所采取的一种全面性看法将有非常大的贡献——这是需要具有前瞻性眼光的领导能力，但并非全部依赖一个人。对幼儿教育专业人员而言是一种挑战，要努力成为一个领导者，而不是一个技术者；成为用概念化整合系统，并启发他人一起朝目标努力的个人。

重新思考美国幼儿教育实务的成分、专业成长和瑞吉欧・艾蜜莉亚的政策，不表示美国的幼儿教育没有令我们感到骄傲的地方；然而，我们的幼儿保育与教育体系并不完

美(Cost, Quality, & Child Outcomes in Child Care Study Group, 1995; Morgan et al., 1993)。这些不公平、不稳固和不可信赖的部分,透过接触瑞吉欧取向的机会,可以变得更好。但是,因为我们有自己的文化,而且我们的社会与北意大利的瑞吉欧是不同的,也更复杂,我们最大的危机就是不切实际却企图复制、模仿和采用瑞吉欧取向的模式。

本章中,为达到实质交流的目的,我们作出这些新的思考,我们要继续不断地与意大利的同事们一起奋斗,成为有价值的专业努力者。当我们积极地投入并继续为我们的问题与答案奋斗时,我们希望本书的读者与我们投入一个交流中产生的新问题:假如瑞吉欧与美国的教育工作者之间有一番对谈——因双方面改变而产生的认知冲突——在与美国的教育工作者多次接触之后,会带给今日瑞吉欧·艾蜜莉亚的实务多少的影响呢?

参考书目

Barden, M. (1993). A backward look: From Reggio Emilia to progressive education. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 283-297). Norwood, NJ: Ablex.

Bredekamp, S. (1993). Reflections on Reggio Emilia. *Young Children*, 49(1), 13-17.

Bredekamp, S. (Ed.). (1996). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight* (Rev. ed.). Washington, DC: NAEYC.

Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Study Group. (1995). *Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care*. Denver, CO: Author.

Dixon, V. (1976). World views and resarch methodology. In L. M. King, V. J. Dixon, & W. W. Nobles (Eds.), *African philosophy: Assumptions and paradigms for research on Black persons*. Los Angeles: Charles Drew Postgraduate Medical School.

Edwards, C., & Forman, G. (1993). Conclusion: Where do we go from here? In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 305-312). Norwood, NJ: Ablex.

Jones, E. (1995, June). *From Reggio Emilia to the United States: What are the risks in translation?* Paper presented at the annual conference of the National Institute for Early Childhood Professional Development, San Francisco, CA, June.

Kostelnik, M. (1992) Myths associated with developmentally appropriate programs. *Young Children*, 47(4), 17-23.

LeeKeenan, D., & Nimmo, J. (1993). Connections: using the project approach with 2-and 3-year-olds in a university lab school. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 251-267). Norwood, NJ: Ablex.

Malaguzzi, L. (1993a). For an education based on relationships. *Young Children*, *49* (1), 9-12.

Malaguzzi, L. (1993b). History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 41-90). Norwood, NJ: Ablex.

Morgan, G. (1996). Licensing and accreditation: How much quality is "quality"? In S. Bredekamp & B. Willer (Eds.), *NAEYC accreditation: A decade of learning and the years ahead* (pp. 129-138). Washington, DC: NAEYC.

Morgan, G., Azer, S., Costley, J., Genser, A., Goodman, I., Lombardi, J., & McGimsey, B. (1993). *Making a career of it: The state of the states report on career development in early care and education.* Boston, MA: The Center for Career Development in Early Care and Education at Wheelock College.

National Association for the Education of Young Children. (1994). A conceptual framework for early childhood professional development. In J. Johnson & J. B. McCracken (Eds.), *The early childhood career lattice: Perspectives on professional development*, pp. 4-23. Washington, DC: Author.

Phillips, C. B. (1995). Culture: A process that empowers. In P. Mangione (Ed.), *A guide to culturally sensitive care* (pp. 2-10). Sacramento: California Department of Education.

Powell, D. (1989). *Families and early childhood programs.* Washington, DC: NAEYC.

Powell, D. (1994). Parents, pluralism, and the NAEYC statement on developmentally appropriate practice. In B. Mallory & R. New (Eds.) *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood educators* (pp. 166-182). New York: Teachers College Press.

Reisman, B. (1996). What do parents want? Can we create consumer demand for accredited child care programs? In S. Bredekamp & B. Willer (Eds.), *NAEYC accreditation: A decade of learning and the years ahead* (pp. 139-148). Washington, DC: NAEYC.

Stewart, E. C., & Bennett, M. J. (1991). *American cultural patterns in cross cultural perspective*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Tharp, R. (1994). Intergroup differences among native Americans in socialization and child cognition: An ethnogenetic analysis. In P. Greenfield, & R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 87-105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1993). *The National Child Care Staffing Study revisited*. Oakland, CA: Child Care Employee Project.

Whitebook, M., Phillips, D., & Howes, C. (1989). *Who cares for the children? The National Child Care Staffing Study*. Oakland, CA: Child Care Employee Project.

第五部分

结论



瑞吉欧·艾蜜莉亚市镇地图

第 24 章

结论：最后的反思

卡洛琳·爱德华兹
莱拉·甘第尼
乔治·福尔曼

本书对瑞吉欧·艾蜜莉亚幼儿教育取向作了完整的介绍和纵览。依照瑞吉欧教育工作者的说明(Department of Early Education, 1984)，这个教育取向的目的，是要创造一个"重新整合的幼儿"，使其具备通过所有表现、沟通和认知的语言，建构思考的能力。但是这个重新整合的幼儿不是孤独的探索者，相反的，幼儿的感官和心灵，都需要他人的协助，才能见到秩序和变化，并发现新关系的意义。幼儿不但是主角，也是共同建构者。

这本书就像瑞吉欧·艾蜜莉亚教育体系本身，是汇集众人智慧合作而成的。首先，这是瑞吉欧·艾蜜莉亚与美国教育工作者之间，不断加速进行的对话与意见交流的结果和证明。当对谈渐渐扩大且更多的人加入时，所提出的问题就更为复杂。这些对话反映着更远、更不同的情境，而且延伸的过程和想法的交流也形成了它自己的生命。当然(就像霍金斯在短评里提醒我们的)，将国外的模式大规模地移植进来是绝对行不通

的，每一个社会必须解决它自己的问题，教育的创新绝不可能没有经过深度的诠释与调整，就从一个国家移植到另外一个国家。然而，事实上，无法完全地移植课程的意思并非指文化传播（想法和产品的交流，正如同人类学者所说的）如此的脆弱与困难，以致成功的机率太小，反而是，传播与交流在人类历史破晓时刻，当来自不同群体的人类彼此互相接触时早已开始，并且持续发生，它们没有任何的方向、计划，或专家的控制。这些过程非常平凡，然而同时却也是无尽的人类原动力和文化过程的卓越资源。我们期望瑞吉欧·艾蜜莉亚发展的经验与见解，可以长久地流传下去，帮助其他人和解决问题。的确，跨文化间的对话发生的最佳时机，也就是当“文化圈内人”（生长于此文化社区，同时也是其中的一员）与“文化局外人”（生长于不同的文化社区，而且也属于其他社区的成员）一起讨论行动、语言、事件和想法意义的时候（Edwards & Gandini, 1989；Whiting & Edwards, 1988）。“圈内人”以及“局外人”提供需要的观点，一个相互补充的诠释，并由这两方观点的并列中，发展关于瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向的意义——一个更完整的“当下的真理”（truth-fornow）。

第二，这本书也呈现某些我们十分鼓励的事：在人文学科与幼儿教育专业原则之间进行合作与融合。以艺术和人性为基础的知识经常被僵化、呆板地使用于课堂上，因为教师觉得他们尚未准备好，或是对与艺术、音乐及文学相关的事物“不专业”。相反的，瑞吉欧·艾蜜莉亚的课程示范了教师如何透过记录与团队工作，准备学校的环境以及活动，以唤起幼儿的感觉、研究，以及呈现周遭自然与文化美好和具有规律的世界的能力。结果，幼儿们通过引导式的探索、游戏和自我表现，以适当的方式认识成人世界中重要的象征符号与知识体系；幼儿自小便对他们的历史、传统、遗产和文化传统，有一个深刻的认识。

最后，这本书呈现出对最具希望的合作形式的一种渴望，也就是幼儿与成人之间的合作。就如同穆瑞·夏沃兹（Murray Schwartz）在1988年于麻州大学举办的“儿童的一百种语言”研讨会中所致的介绍词：

> 我们在本世纪从幼教工作者身上所学到的一件事情，也就是游戏不只是一种测试现实的方法，同时也是一种创造它的方法，幼儿这种游戏的自由改变了整个世界！当这些幼儿长大成人，教导其他的幼儿时……假如他们可以创造一个成人的社区，然后将会对我们认识、改变和尊敬这个真实世界的方式，产生一个巨大的影响。

所以(在本书初版的结尾中问过,现在于第二版的结论中,我们仍要问),我们从哪里出发?瑞吉欧·艾蜜莉亚的取向呈现出一个要素独特的结合方式,但它对教学与学习所秉持的基本哲学与前提,正是大部分美国幼儿教育学者熟悉与颇有同感的。尽管美国极重视自主性和个人主义,我们大部分的人仍试着去提升品质更佳的合作社区和民主参与,并且建立属于我们自己独特的文化优点,以开放的心胸去创新和改变,并愿意形成组织和义务性的机构以解决问题。尽管美国的教育工作者可能仍使用按部就班的方式,但基本上,我们仍是以幼儿为中心的,而且是全面性的。这些欧洲和北美伟大的哲学家、心理学者和教育改革者所遗留的共同智慧遗产,确定了同样的议题在大西洋两岸引起共鸣,而相同的希望和基本目标启发了关于幼儿教育、保育以及家庭支持系统方面的众多持续不断的实验。

更加深入研究瑞吉欧·艾蜜莉亚的工作是一个值得我们继续追求的目标,我们已经渐渐了解本书中描述的教师与行政人员、家长、市民以及幼儿一同共事的方法。然而,我们需要更多及额外的研究,特别是与婴幼儿中心相关的主题,家长的参与,特殊需求的幼儿的学习经验,在职训练的方法、专业发展、记录,学校体系、立法与政治选择方面的互动,幼儿从家庭到学校、从婴幼儿中心到学前学校,以及从学前学校到小学就学的衔接过程。

一些我们美国教育学者对瑞吉欧·艾蜜莉亚取向经常询问的问题:“当这些幼儿进入小学阶段时,会发生什么事情?”“与瑞吉欧教育取向对幼儿的长期利益的相关研究结果又是如何?”其实在美国,也有许多人从事相关问题的研究,从我们自己的角度来看瑞吉欧哲学与实务的特色,这些问题的风格到最后变得很美式,因为美国的社会十分强调科学与科技,将科学上的发现有系统地应用在日常生活中,并深信借着以可研究的假设来定义问题可带来进步。在我们自己的情境里,可以设计良好研究去检验这些有关项目课程教学在幼儿的表达能力、好奇和创造力的长期效果为何,记录对教师专业发展的影响,瑞吉欧取向应用于小学阶段的实用性,持续保育(与相同的教师相处超过一年的时间)对于幼儿依附关系,社会发展和家长参与的利益等等的问题。

除了研究瑞吉欧·艾蜜莉亚的课程,我们更要看看意大利其他地区和其他国家在教育上的成就(Cochran, 1993; Lamb, Sternberg, Hwang & Broberg, 1992; Olmstead & Weikart, 1989, 1994)。瑞吉欧的课程正符合较大范围,例如,整个意大利以

至欧洲，甚至全世界的进步教育与创新。因为在现今的年代，西欧民众在社会服务和家庭政策方面超越北美地区人民。当我们争论是否或如何由公共支出补助幼儿教育经费，如何设计符合婴幼儿成长的空间与环境，如何利用几种不同的可行模式，将幼儿分组，组织学校的日程安排，定义成人的角色及建立决策的架构时，我们首先应该研究其他人的经验。同样地，我们在瑞吉欧的朋友也不断地扩展他们的兴趣到意大利之外。我们需要检验我们自己，并与更多、范围更广的圈子来共同对话。

当"把它带回家"的时刻来临时，许多的可能性会产生。其中一个基本问题仍然存在：如何以最佳的方式来适用和诠释瑞吉欧的理念？最佳的进行方式是否是建立尽量能将瑞吉欧·艾蜜莉亚教育取向的中心哲学思想融入其中的示范学校或示范教室，使之成为有兴趣将瑞吉欧教育取向应用在美国环境的人的研究场所？或者，相反的，将此教育取向中的某些理念融入于现存的情况或教育层面，是否是比较合乎实际且是较可行的做法？然而，这些争辩是毫无意义的争辩，因为两种方式在内容上皆十分丰富，就像坎托与惠特利的章节所描述的(参见本书第十七章，以第二种方案为例)，以及列文和其他人的心得分享(参见本书第十八章，以第一个全面性的计划为范例)。的确，所有企图去结合这些理念与取向的人，也多多少少因为对课程付出的承诺，和获得支持与合作的程度，而受限于内容偏颇性及丰富性的多寡，即使拥有所有的经费、自由、合作程度和资源，没有一个人可以完全重复每一件事，或完整进口瑞吉欧的课程，同时也没有人想这么做。瑞吉欧·艾蜜莉亚虽然拥有 19 个学前学校和 13 个婴幼儿中心，但是长久以来，每一所学校与每一个中心都发展出属于自己的独特风格，丝毫没有去模拟任何一个单一的、完全不变的模型。我们应该仔细地思考这些理念与实务，看他们如何将这些理念与实务结合在一起，形成这么一个深具意义的教育系统，然后我们再试着在我们特殊的文化和社会情境中采用瑞吉欧基本的原则。

然而，在所有的情况下，最佳的(也是最长久的)改变过程是逐渐、谨慎、合作、随着缓慢但稳固的同化与调适过程慢慢发生的，而非从一个教育体系狂野而突然地倒向另一个教育取向。当更多美国教育学者分享瑞吉欧·艾蜜莉亚经验所带来的见解与知识时，我们期望相关的争论会增加而非减少，因为那样一来，大众对于什么因素造就瑞吉欧取向，以及如何将理论转化成实践(在这里与在那里)的相关问题的同意程度反而会更少。

所以这个"我们从哪里出发"的问题将产生许多的可能性，我们希望大家的历险过

程充满困惑、光明、冲突与进步。

指导的原则

在这里我们从本书几个不同的章节中，条列出——当然，不完整、又过于简略的——指导建议，对读者而言，这份浓缩和综合可能会对读者有所帮助。

项目活动的开始与维持

1. 从“侦察”而非“计划”的角度来思考。甚至决定项目活动主题后，也要倾听幼儿的想法，并根据情况协议任何改变，一旦确定幼儿表达出兴趣时，尽管放手提出构想。
2. 不要担心在项目中修正主题，其实将整个项目贯连起来的，是幼儿从某个有趣的层面转移到另一个层面的兴趣逐渐改变的过程。这些不同的层面与主题可能没有什么直接的关系，但他们在整个项目的过程中却息息相关。
3. 将四到六位幼儿分为一组，一起进行项目的各层面；太多的幼儿在同一组会使他们分心，可能因此无法专心致力于最深层次。安排一个安静的场所让幼儿专心工作，当他们处于一个可以专心的工作空间时，他们的反应会更佳。
4. 将主题设定为合乎现实又奇特的，协助幼儿从事一些较不熟悉的现实主题和比较熟悉的奇特主题。这类的重新架构过程，经常在几天后回顾某个简单的构想时完成。
5. 不要怯于太大或太复杂的主题。容许这些主题在一段长时间内发展，可能是数个月，观察并欣赏幼儿如何在不丢弃理想重要性的情况下处理复杂的想法。
6. 不要害怕某些争议性高或牵涉情绪的主题，例如幼儿害怕人群或走失，学校自然可以成为支持或讨论这一类主题的场所。
7. 让幼儿们知道他们的工作将会被记录下来且展示出来，他们也必须解释他们的想法给其他人听，鼓励他们将绘画当做是未来想法与行动的设计。
8. 教师做好心理准备来面对项目可能进行的方向，研究幼儿一开始对于主题的讨论记录，从这些书面的记载中，挖掘出幼儿语言与想法的宝藏。
9. 期待项目可能自然而然地转向学术性内容，例如测量、发送讯息、到图书馆查资料等等。

10. 当幼儿自然转向学术性方向时，在给家长或其他老师的记录布告栏上写下评语，没有文字注解的记录无法有效说明或支持专业的发展，也无法组成一个支持拥护课程的热心公众。
11. 记录、记录、再记录！利用记录推动教师在职发展、家长投入、课程指导设计，支持幼儿自我学习。

呈现的策略

1. 当幼儿陷入困境时，先让他们以模仿为开端。例如，一旦某些幼儿无法了解卷尺的功用，就鼓励他们先写下他们在卷尺上看到的，再“重新发明”一个卷尺。当他们复制卷尺时（有可能做错），幼儿们建立出如何看懂符号与设计一卷量尺的理论。
2. 让幼儿将声音以绘画具体呈现出来，或者为一些具体的东西制作一些音乐，这就是所谓的“跨模式呈现方式”（cross-modal representations）。幼儿可以从中产生新的看法与领悟，符号与参考物之间的不契合是促使幼儿发明创造的动力。
3. 让幼儿观看他们活动时的照片、录影带或他们对话的书面资料，这些都可以启发更多的反省与检讨，以这类的记录帮助幼儿重新审视一些想法，而不只亲身经验。但是要避免将这些资料当作证据，重新审视的意义是回忆某个理论或想法，以便扩充原先的理论或想法。
4. 除了绘画技巧本身，利用绘画来学习整个世界。也就是说，除了帮助幼儿学着去画之外，也帮助他们在画中传达出认知。
5. 鼓励幼儿很快地将他们的想法画出来，不要太在意图画的精美，这可以帮助他们用图画作为理解事物的方法，而不是事物的模样。
6. 将绘画当做是与幼儿对谈的舞台，和一扇可以看见幼儿想法的窗。图画显现出幼儿无法用言语表达的内容，引导幼儿认识世界的各个层面。
7. 运用现代科技帮助幼儿表达出他们的想法，例如，复印机可以放大、缩小或复制幼儿所创造的符号，时常使用录影带帮助幼儿采取更精确的说明方式。
8. 将录影带中的画面找出来以帮助幼儿检讨当初那一连串动作的原因，让幼儿看着连续的动作说明他们的理由（例如：翻筋斗时身体的 3 个连续动作）。
9. 鼓励幼儿创造属于他们自己的符号，作为与他人沟通的工具，这些符号可以是成组的画作或一系列的粘土作品，超越我们惯例使用字母拼音的练习。

10. 使用某一个象征领域(例如绘画)推演到另一个象征领域(例如雕塑),将其中一个当做是另一个的参考,第二个呈现方式完成之后,再回头检讨第一个呈现方式,所获得的原则可帮助幼儿巩固学习,一开始未完成的呈现方式只能被理解,但不能被取代。
11. 重视美感表现以及呈现之间的关系,虽然美感处理的是艺术的形式(例如:对称与对比等等),这些属于艺术本身的特性可以产生与真实世界相关的有趣问题(例如:我的脸与画中的脸是对称的吗)。
12. 鼓励幼儿从不同的角度画出相同的物品,然后彼此讨论角度不同的理由。在协调出共识的过程中,争辩与从其他角度来思考是不可或缺的两个重点。
13. 鼓励幼儿思考事情该如何进行,事情如何随着时间而改变,肉眼看不见的事物如何的渺小。换句话说,鼓励幼儿画出他们无法看见的事物,因为幼儿最有趣的想法与理论会由此萌发。

团体动力

1. 为幼儿示范成人世界的民主参与、合作学习及解决冲突,协议不仅是选择活动,更重要的是协调意义、重点、共享经验的意义。
2. 允许幼儿相互批评彼此的作品,协助他们用温和体贴的方式来进行评论,这种做法将帮助幼儿对于他们自己的作品有更深一层的反省,并且给与他们说明的动机。
3. 相信幼儿可以发展辩论和偏离主题的能力,项目的记录将可以协助幼儿的成功,记录验证幼儿的成果。再者,当幼儿们注视着他们自己的相片和他们曾说过的话时,项目的主题能继续延续下去,因为记录丰富的内容使幼儿们记忆犹新,而且这些记忆可以成为目前工作的延续。
4. 考虑不同年龄层的幼儿有不同的兴趣,课程的设计应以幼儿自然的兴趣为基础。举例而言,6 岁的幼儿对于规则与公平的观念有很大的兴趣,项目的内容便可包括对游戏规则的制定。这些单元可激发更多有关社会知识的发展。
5. 注意幼儿在问题解决方式上的性别差异,也要察觉班上所存在的阶级现象,将对同一项目感兴趣并能相辅相成的幼儿集合成一小组。不要哄骗幼儿参加他们不感兴趣的项目,可以找出项目中让幼儿感兴趣的某一部分,或是让幼儿在观察他人的工作中学习,让幼儿准备好时再加入。务必对这个原则坚持到底!

6. 项目的成长应由小组参加逐渐演变为大团体的投入，例如全班性的回顾、庆祝、比赛或是社区表演等等。参与最后的成果展出会增加幼儿的兴趣以及对方案的细节作出回应的欲望。

教与学的策略

1. 分配不同的情境以在智慧上和情绪上挑战幼儿，对自己担任引发者的角色要能够觉得自在，教师不仅仅要协助学习，也要借由相反观点或相对照的例子来刺激学习。
2. 担任幼儿的记录员，记载他们所说的话语，并且撷取部分讨论内容展示于公布栏上，让幼儿们从中了解其实教师在意他们的想法。不断地询问自己："幼儿们觉得我关心的是哪些事?"确定自己不是只想"准时完成工作"。
3. 在工作期间，让幼儿们要了解他们当时正在做最佳的思考，确定幼儿作品的沟通效果。在幼儿表达的意思不够清楚时，恰当地向他们表现出你的困惑并无不当之处。
4. 提供幼儿们呈现的工具，以协助他们更能掌握住他们想要说的事物。一旦构想真正来临时，降低这些工具使用的困难度，也要适度地向幼儿示范像刷子或雕塑用粘土这类工具的正确使用方法。
5. 鼓励幼儿们自行决定何种媒介的使用最能传达出他们的讯息，以及何种幼儿所创造出来的象征符号最能代表特殊的意义。这些讨论中发展出来的多重象征的觉醒可以成为有用的心理特质。
6. 与幼儿们一起回顾记录，不要只是问幼儿们记得的事物，将回顾当做是未来探索新想法的一个舞台。
7. 工作方式要灵活，质疑你所确定的事物，有时扮演主导的角色，而有时则从旁协助，信任幼儿在正确的平衡上所给你的暗示。
8. 即使已经知道事情不会产生预期的结果，还是全力支持幼儿主动发起的实验，重新修正自己的角色来帮助幼儿发明探索事物的新方法。对幼儿来说，某种方法行不通，意味着他们已经学到如何抓住重点了。
9. 要自然看待两位幼儿间的激烈辩论，他们会适度地限制激烈的程度，介入的程度要比直觉告诉你的少一些。有时候，当幼儿激烈地辩论某个不同的观点时，理论的架构或情况反而因此而明朗。

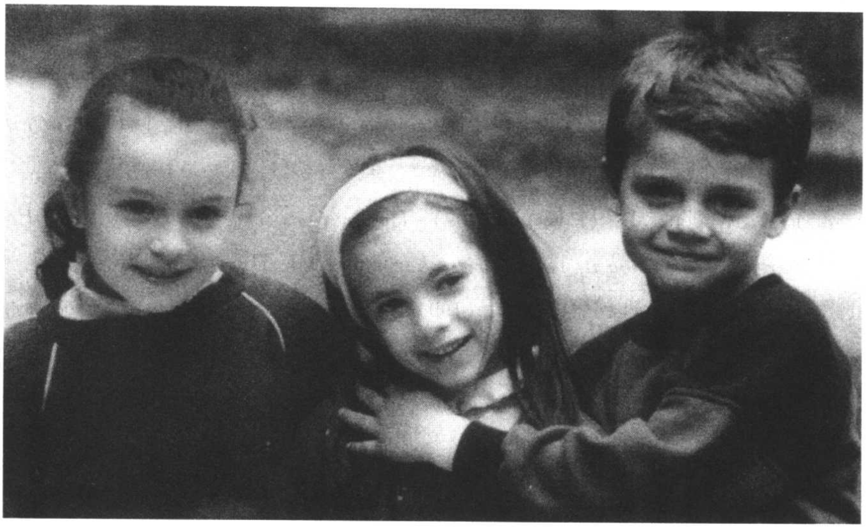


图 24 - 1　来自佩蒂诺薇娜的道别，“儿童的一百种语言”展览

10. 与其他教师一起合作，与其他教育工作者共同讨论书面记录或其他记录，有效的教学需要对表现作某种程度的诠释。这种对于表现的诠释只来自于与其他相关专业人员之间的讨论，重新审视幼儿的成果记录以及你与幼儿之间的互动，并注意其中的形式。
11. 不要害怕提供给幼儿资讯，只要你认为幼儿仍然可以建构并重新创造这些资讯。一个共同建构课程并不会忽视教师的专长，反而会尊重教师与幼儿之间通力合作、协议共享意义的尝试与努力。

参考书目

Cochran, M. (Ed.). (1993). *International handbook of child care policies and programs*. Westport, CT: Greenwood Press.

Department of Early Education, City of Reggio Emilia, Region of Emilia Romagna. (1984) *L'Occhio se Salta il Muro* [When the Eye Jumps Over the Wall]. Catalog of the Exhibit,

"L'Occhio se Salta il Muro." Reggio Emilia, Italy: Author.

Edwards, C. P., & Gandini, L. (1989). Teachers' expectations about the timing of developmental skills: A cross-cultural study. *Young Children*, *44* (4), 15-19.

Lamb, M. E., Sternberg, K. J., Hwang, C. P., & Broberg, A. G. (Eds.). (1992) *Child care in context.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olmstead, P. & Weikart, D. (Eds.). (1989). *How nations serve young children: Profiles of child care and education in* 14 *countries.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Olmstead, P., & Weikart, D. P. (Eds.). (1994). *Families speak: Early childhood care and education in* 11 *countries.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Schwartz, M. (1988, December). *Introduction.* The Hundred Languages of Children Conference, University of Massachusetts, Amherst.

Whiting, B. B., & Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

瑞吉欧·艾蜜莉亚学校的专用词汇

术语	说明
婴幼儿中心 (Asilo Nido)	全日班课程,提供4个月到3岁幼儿的保育服务
教育局长 (Assessore)	市政官员,在市长的领导之下,主管全市所有的教育相关业务
工作坊 (Atelier)	工作坊或视听中心,存放种类繁多的资源物品,提供给全校师生共同使用
驻校艺术教师 (Atelierista)	曾受过艺术教育专业训练的教师,处理整个工作坊(atelier)的事务,另外也协助教师发展课程与记录工作
市政中心 (Comune)	也称做 municipio(意大利文),是市政府与市政大楼的所在地
咨询委员会 (Consiglio di Gestione)	委员会成员是从家长、市民以及在学前学校或婴幼儿中心服务的教育工作人员中所遴选出来的
幼儿教育自治局 (Consulta di Asili Nido e delle Scuole dell' Infanzia)	由咨询委员会的代表所组成,对幼儿教育体制有正式的管辖权
幼教主管人员 (Direttore)	对整个婴幼儿与学前教育系统具有前瞻性的专业人员,确保提供幼儿与家庭完整的教育服务品质
教师 (Educatore)	在学前教育学校服务的教师
社区式管理 (Gestione Sociale)	属于市政府的体系,由当地各个不同的社区代表所组成,为瑞吉欧·艾蜜莉亚市立幼教体系所采用
教师 (Operatore)	在婴幼儿中心服务的教师
教学协同研究人员 (Pedagogista)	咨询者与几个学校与中心的协助人员。整组的教学协同研究人员中有一个教学领导人,负责全市的托儿所、幼儿园以及婴幼儿中心
企划或腹案 (Pzogettezione)	与学校体系及社区有关的弹性的规划工作
学前学校 (Scuola dell'Infanzia)	全日班课程,提供3到6岁幼儿保育服务的学校(包含美国教育体制中的幼儿园阶段)

其他资源附录

书籍

Cadwell, L. (1997). *Bringing Reggio Emilia home: A narrative of practice and place.* New York: Teachers College Press.

Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education.* Norwood, NJ: Ablex.

Hendricks, J. (1997). *First steps in teaching the Reggio way.* Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.

Katz, L. G., & Cesarone, B. (Eds.). (1994). *Reflections on the Reggio Emilia approach.* (Perspectives from ERIC/EECE: A Monograph Series). Urbana IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (Doc. No. DERR 9300 2007)

Lewin, A. W. (Ed.). (1994). *Model Early Learning Center history and practices.* Washington, DC: The National Learning Center, 800 Third Street NE, Washington, DC 20002.

Malaguzzi, L. (1995). *Volpino, last of the chicken thieves.* Bergamo, Italy: Edizioni Junior. Distributed by Reggio Children USA, Washington, DC 20005-3105, Phone (202) 265-9090, Fax (202) 265-9161.

REGGIO CHILDREN S. r. l. (1987). *I cento linguaggi dei bambini* [The hundred languages of children: Narrative of the possible]. Exhibit Catalog. Distributed by Reggio Children USA, Washington, DC 20005-3105, Phone (202) 265-9090, Fax (202) 265-9161.

REGGIO CHILDREN S. r. l. (1995). *Tenerezza* [Tenderness]. Distributed by Reggio Children USA, Washington, DC 20005-3105, Phone (202) 265-9090, Fax (202) 265-9161.

REGGIO CHILDREN S. r. l. (1995). *In viaggio coi diritti delle bambine e dei bambini* [A journey into the rights of children]. Distributed by Reggio Children USA, Washington, DC 20005-3105, Phone (202) 265-9090, Fax (202) 265-9161.

REGGIO CHILDREN S. r. l. (1995). *Le fontane* [The fountains]. Distributed by Reggio Children USA, Washington, DC 20005-3105, Phone (202) 265-9090, Fax (202) 265-9161.

REGGIO CHILDREN S. r. l. (1996). *I cento linguaggi dei bambini: Narative del possibile* [The hundred languages of children: Narratives of the possible]. New extended exhibit catalog. Distributed by Reggio Children USA, Washington, DC 20005-3105, Phone (202) 265-9090, Fax (202) 265-9161.

REGGIO CHILDREN S. r. l. (1996). *I piccolissimi del cinema muto* [The little ones of silent movies]. Distributed by Reggio Children USA, Washington, DC 20005-3105, Phone (202) 265-9090, Fax (202) 265-9161.

REGGIO CHILDREN S. r. l. (1997). *Scarpa e metro* [Shoe and meter]. Distributed by Reggio Children USA, Washington, DC 20005-3105, Phone (202) 265-9090, Fax (202) 265-9161.

期刊研究报告及章节

Abramson, S., Ankerman, K, & Robinson, R. (1995). Project work with diverse students: Adapting curriculum based on the Reggio Emilia approach. *Childhood Education*, *71* (4), 197-202.

Bartlett, S. (1993). Amiable space in the schools of Reggio Emilia: An interview with Lella Gandini. Includes "Children in Reggio Emilia look at their school." *Children's Environments*, *10* (2), 113-129.

Benham, H. (1992). Reggio Emilia: The power and value of the child. *Scholastic Pre-K Today*, *7* (2), 5.

Benham, H. (1996). Reggio: Beauty everywhere. *Scholastic Early Childhood Today*, *10* (4).

Bredekamp, S. (1993). Reflections on Reggio Emilia. *Young Children*, *49* (1), 13-17. Cohen, D. L. (1992). Preschools in Italian town inspiration to U. S. educators. *Education Week*, *12* (12), 1, 12, 13.

Dolci, M. (1994, July). When the wolf both is and is not a wolf: The language of puppets. *Child Care Information Exchange*, 43-46.

Edwards, C. P., Gandini, L., & Nimmo, J. (1992). *Favorire l'apprendimento cooperativo nella prima infanzia: Concettualizzazioni contrastanti da parte degli insegnanti in due comunita* [Promoting collaborative learning in the early childhood classroom: Teachers' contrasting conceptualizations in two communities]. *Rassegna di Psicologia*, *9* (3), 65-90. Republished in L. G. Katz and B. Cesarone (Eds.) (1994), *Reflections on the Reggio Emilia approach* (pp. 81-104). Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Educa-

tion.

Edwards, C. P. , Shallcross, D. , & Maloney, J. (1991). Promoting creativity in a graduate course on creativity: Entering the time and space of the young child. *Journal of Creative Behavior*, *25* (4), 304-310.

Edwards, C. P. , Shallcross, D. , & Maloney, J. (1996). Adults and children with hundreds of language: Using insights from Reggio Emilia in a course on creativity. In W. F. Garrett-Petts (Ed.), *Integrating visual and verbal literacies*. (pp. 19-34). Manitoba, Canada: Inkshed Publications, University of Manitoba, Winnipeg, MB, R3T 2N2.

Edwards, C. P. , & Springate, K. (1993). Inviting children into project work. *Dimensions of Early Childhood*, *22* (1), 9-12, 40.

Edwards, C. P. , & Springate, K. (1995). The lion comes out of the stone: Promoting creative expression in young children. *Dimensions of Early Childhood*, *23* (4), 24-29. Reprinted in ERIC/EECE Digest, Order # EDO-PS-95-14.

Firlick, R. (1995). *American early childhood reform: Adaptation not adoption from Reggio Emilia, Italy.* (ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Order # 022434, 805 W. Pennsylvania Ave. , Urbana, Illinois 61801-4897).

Forman, G. E. (1989). Helping children ask good questions. In B. Neugebauer (Ed.), *The wonder of it: Exploring how the world works* (pp. 21-24). Redmond, WA: Exchange Press.

Forman, G. E. (1992). The constructivist perspective. In J. L. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (pp. 137-155). Columbus, OH: Merrill.

Forman, G. E. (1997). Beyond the attentive eye. *Reflections*: Winnetka. Public Schools, Winnetka, IL.

Gandini, L. (1984, Summer). Not just anywhere: Making child care centers into "particular" places. *Beginnings*, 17-20.

Gandini, L. (1992, May-June). Creativity comes dressed in everyday clothes. *Child Care Information Exchange*, 26-29.

Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children*, *49* (1), 4-8.

Gandini, L. (1994). Celebrating children day by day: A conversation with Amelia Gambetti. *Child Care Information Exchange*, no. 100. 52-55.

Gandini, L. (1994). What can we learn from Reggio Emilia: An Italian-American collaboration:

An interview with Amelia Gambetti and Mary Beth Radke. *Child Care Information Exchange*, no. 96. 62-66.

Gandini, L. (1996, March). Teachers and children together: Constructing new learning. *Child Care Information Exchange*, 43-46.

Gandini, L., & Edwards, C. P. (1988). Early childhood integration of the visual arts. *Gifted International*, *5* (2), 14-18.

Gandini, L., & Gambetti, A. (1997). An inclusive system based on cooperation: The schools for young children in Reggio Emilia. *School Leadership*.

Katz, L. G. (1990). Impressions of Reggio Emilia preschools. *Young Children*, *45* (6), 10-11.

Kennedy, D. K. (1996) After Reggio Emilia: May the conversation begin. *Young Children*, *51* (5), 24-27.

Lane, M. S. (1993, October). Loris Malaguzzi's one hundred languages. *Scholastic Early Childhood Today*.

LeeKeenan, D., & Edwards, C. P. (1992). Using the project approach with toddlers. *Young Children*, *47* (4), 31-36.

Lewin, A. W. (1992). The view from Reggio. *Hand to Hand*: *Youth Museums Newsletter*, *6* (1), 4-6.

Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationship. *Young Children*, *49* (1), 9-12.

Malaguzzi, L. (1994). Listening to children. *Young Children*, *49* (5), 55.

Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, no. 96, 52-61.

McLaughlin, M. (1995, May). Will Reggio Emilia change your child's preschool? *Working Mother*, 62-68.

Millsom, C. (1994). An inspiring example of community-supported child care: Reggio Emilia, Italy. In H. Nuba, M. Searson, & D. L. Sheiman (Eds.), *Resources for early childhood*. New York: Garland.

Neugebauer, B. (1994). Unpacking my questions and images: Personal reflections on Reggio Emilia. *Child Care Information Exchange*, 67-70.

New, R. (1990). Excellent early education: A city in Italy has it! *Young Children*, *45* (6), 4-10.

New, R. (1991). Early childhood teacher education in Italy: Reggio Emilia's master plan for "master" teachers. *The Journal of Early Childhood Teacher Education*, *12* (37), 3.

New, R. (1991). Projects and provocations: Preschool curriculum ideas from Reggio Emilia. *Montessori Life*, *3* (1), 26-28.

New, R. (1993). Italy. In M. Cochran (Ed.), *International handbook of child care policies and programs*. (pp. 291-311). Westport, CT: Greenwood Press.

Newsweek. (1991, December 2). The 10 Best schools in the world, and what we can learn from them, pp. 50-59.

Rankin, B. (1992, May-June). Inviting children's creativity: A story of Reggio Emilia, Italy. *Child Care Information Exchange*, 30-35.

Rody, M. A. (1995, January-February). A visit to Reggio Emilia. *Early Childhood News*, *7* (1), 14-16.

Rosen, I. (1992). Reggio Emilia, a model in creativity. *Scholastic Pre-K Today*, *7* (2).

Trepanier-Street, M. (1993). What's so new about the project approach? *Childhood Education*, *70* (1), 25-28.

United States General Accounting Office. (1995, February). *Programs in Reggio Emilia considered the best in early childhood programs: Promoting the development of young children in Denmark, France, and Italy, a report*. Order #GAO-HEHS-95-45BR, US GAO, PO Box 6015, Gaithersburg, MD 20877.

论文

Cadwell, L. B. (1996). *Making places, telling stories: An approach to early education inspired by the preschools of Reggio Emilia, Italy*. Doctor of Philosophy in Education, The Union Institute, Cincinnati, OH.

Rabitti, G. (1991). *Preschool in La Villeta, Reggio Emilia, Italy*. Master of Arts in Education, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Rankin, B. (1985). *An analysis of some aspects of schools and services for 0-6-year-olds in Italy with particular attention to Lombardy and Emilia Romagna*. Certificate of Advanced Graduate Study thesis, Wheelock College, Boston, MA.

Ranking, B. M. (1996). *Collaboration as the basis of early childhood curriculum: A case study from Reggio Emilia, Italy*. Doctor of Education, Boston University, Boston, MA.

Sussna, A. G. (1995). *The educational impact on preschool teachers of an adaptation of the Reggio Emilia documentation process*. Doctor of Education, University of Massachusetts, Am-

herst.

Yoo, S. B. (1996). *The effects of using 35 mm photos vs. video prints on revisiting and documentation by preservice teachers*. Doctor of Education, University of Massachusetts, Amherst.

录影带

100 *Languages of Children*. (1995). By S. Lyon. Available from M. S. Lyon, 101 Lombard St., 608W, San Francisco, CA 94111, Fax: (415) 397-8211.

The Amusement Park for Birds. (1994). By G. Forman & L. Gandini. Performanetics Press, 19 The Hollow, Amherst MA 01002, Fax: (413) 253-0898.

A Message from Loris Malaguzzi. (1995). By L. Malaguzzi & L. Gandini. Distributed by Reggio Children USA, Washington, DC 20005-3105, Phone (202) 265-9090.

Childhood. (1991). Short segments on Reggio Emilia in Parts 3(*Love's labors*) and 4 (*In the land of the giants*) of 7. Ambrose Video Publishing, 1290 Avenue of the Americas, Suite 2245, New York, NY 10104.

The Creative Spirit. (1992). Segment on Reggio Emilia in Part 2 of 4 (*Creative beginnings*). PBS Video, 4401 Sunset Boulevard, Los Angeles, CA 90027. Companion volume: *The Creative Spirit*, by D. Goleman, P. Kaufman, & M. Ray (New York, Dutton, 1992).

Detroit Head Start Inspired by the Reggio Approach. (1996). The Merrill-Palmer Institute, Wayne State University, 71-A E. Ferry Ave., Detroit, MI 48202.

Early Learning in Reggio Emilia, Italy. (1993). Distributed by Project Apples, 27 Horrabin Hall, College of Education, Western Illinois University, Macomb, IL 61455, Phone (309) 298-1634. Narration by Brenda Fyfe.

Jed Draws His Bicycle: A Case of Drawing to Learn. (1995). By G. Forman. Performanetics Press, 19 The Hollow, Amherst MA 01002, Fax: (413) 253-0898.

The Long Jump: A video analysis of small group projects in early education as practiced in Reggio Emilia, Italy. (1991). By G. Forman & L. Gandini. Performanetics Press, 19 The Hollow, Amherst, MA 01002, Fax (413) 253-0898.

To Build a Bridge in Clay. (1994). Available from Education Products, The Model Early Learning Center, 800 Third Street, NE, Washington, DC 20002.

To Make a Portrait of a Lion [Per Fare il Ritratto di un Leone. (1987)]. Comune di Reggio

Emilia. Distributed by Reggio Children USA, Washington, DC 20005-3105, Phone (202) 265-9090.

幻灯片

Environment, Projects, and Learning to Use Materials. Three sets of 40 slides each, illustrating the adaptation of the Reggio Emilia approach at the Model Early Learning Center in Washington, DC. Available from Education Products, The Model Early Learning Center, 800 Third Street NE, Washington, DC 20002.

Open Window. (1994). Portfolio of 36 slides showing the schools of Reggio Emilia and children at work in them. Produced by the Comune di Reggio Emilia. Distributed by Reggio Children USA, Washington, D.C. 20005-3105, Phone (202) 265-9090, Fax (202) 265-9161.

St. Louis-Reggio Collaborative for the Study and Adaptation of the Reggio Approach. A set of 34 slides from three schools portraying the children, teachers, and parents of the St. Louis-Reggio Collaborative. Available through St. Michael's School, 6345 Wydown Blvd., St. Louis, MO 63105. Phone (314) 721-4422. Fax (314) 721-4670.

简讯

Innovations in early education: The international reggio exchange. The Merrill-Palmer Institute, 71A East Ferry Avenue, Detroit, Michigan 48202, Phone (313) 872-1790, Fax (313) 577-0995.

rechild, Reggio Children newsletter. Distributed by REGGIO CHILDREN S. r. l. Piazza della Vittoria 6, Reggio Emilia 42100, Italy, Fax 011-39-522-455621.

展览

The Hundred Languages of Children: Narratives of the Possible. (1987). Created by Department of Early Education, Reggio Emilia, Italy. Contact: Reggio Children USA, 1341 G Street, NW Suite 400, Washington, DC 20005, Phone (202) 265-9090, Fax (202) 265-9161, or exhibit curator Pamela Houk, Dayton Art Institute, PO Box 941, Dayton, OH 45401.

电子邮件及网站

REGGIO-L Listserv. To subscribe to the REGGIO-L electronic discussion group on the Internet: Send a message to: listserv@postoffice. cso. uiuc. edu. Leave the subject line blank. In the body of the message, type: subscribe REGGIO-L YourFirstName YourLastName in the first line of the message area.

The ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (ERIC/EECE) maintains a collection of information and resources related to Reggio Emilia and the Reggio Emilia approach on the clearinghouse Web site. The URL for the home page of the ERIC/EECE Web site is: http://ericps. ed. uiuc. edu/ericeece. html

The URL for the special section on Reggio Emilia is: http://ericps. ed. uiuc. edu/eece/reggio. html. In this Reggio Emilia section of the Web site are resources that include bibliographies of ERIC Documnets, journal articles, and other publications.